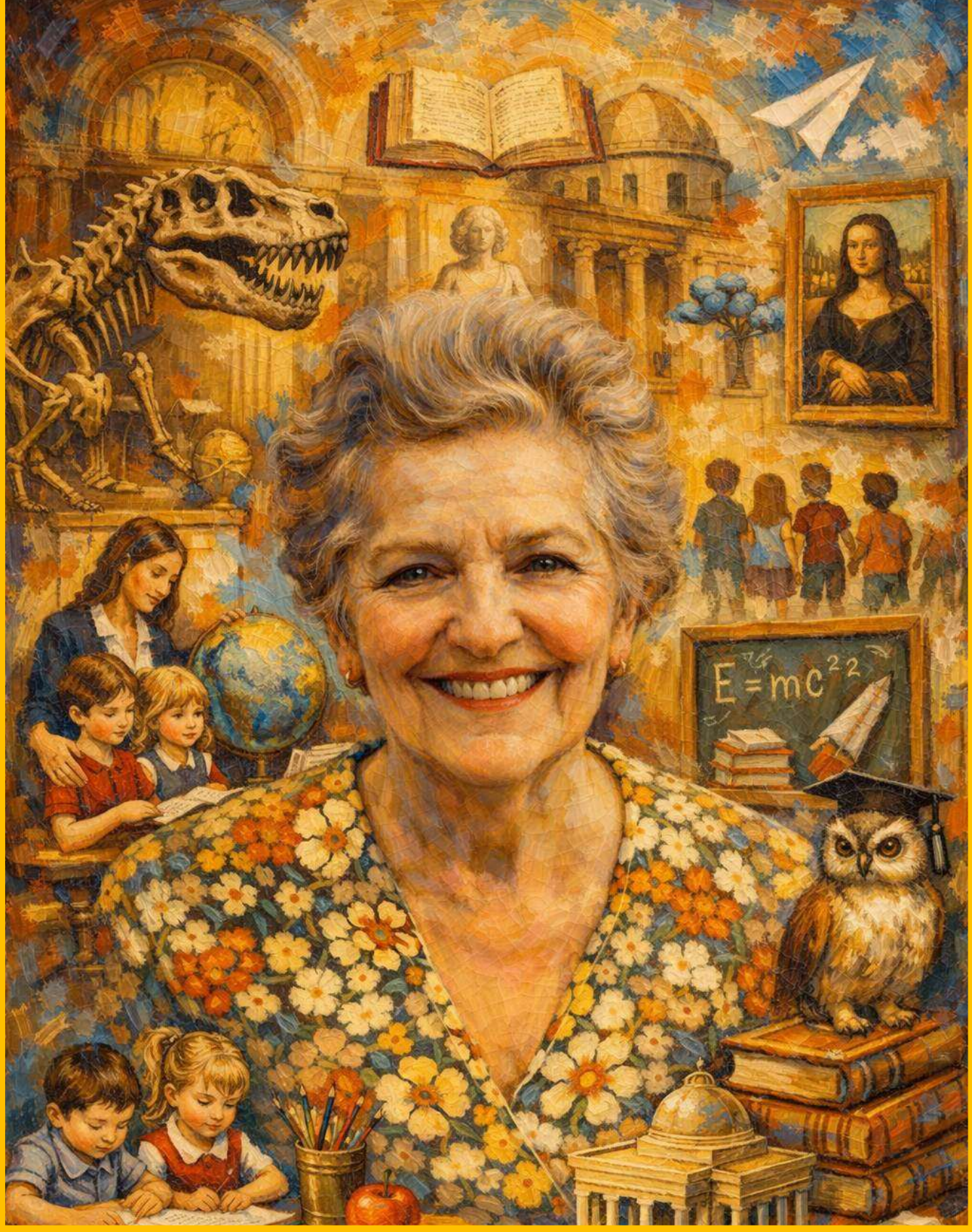


Grete Mostny y la escuela invisible:

un capítulo pionero en la alfabetización científica en Chile

Alfredo Gómez Alcorta

“Grete Mostny y la creación de la Escuela Invisible: un capítulo pionero en la alfabetización científica en Chile”.
Alfredo Gómez Alcorta

1era Edición
Colección Educación

Este libro se realizó con fines académicos, sin fines de lucro

Editorial Quilimarí
Edison 4649, Santiago

Registro Propiedad Intelectual N° 2022 A-6678

ISBN: XXX-XXX-XXXX-XX-X
Edición de 500 ejemplares

Imagen de portada: Grete Mostny. Museo Nacional de Historia Natural. Chile.
Producción: Gráfica Ediciones Quilimarí

Impreso en Chile2026
Versión Digital: 2026

Proyectaron esta edición: Alfredo Gómez Alcorta

Reconocimiento – No Comercial-Compartir Igual (By-ns-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución no comercial.
Attribution Non-Commercial / Atribución-NoComercial (CC BY-NC).

Alfredo Gómez Alcorta

Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Universidad Gabriela Mistral. Licenciado en Historia, Departamento Ciencias Históricas de la Universidad de Chile. Ha publicado en Google académico, research.gate y academia.edu, plataforma en la que constan 35.647 visualizaciones de sus trabajos, colocándolo en el top 3% de investigadores usuarios de la plataforma con 1.070 citas a diciembre de 2024. Sus posgrados son: Diplomado en Historia Indígena de la Universidad de Chile. Diplomado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado. Diplomado en Humanidades y Artes de la Universidad Gabriela Mistral. Diplomado en Gestión Educacional, PUC - Graduate School of Education Penn GSE. University of Pennsylvania; Magister en Historia, Universidad Gabriela Mistral. Doctor en Educación UBO y Doctor en Educación©, Universidad Privada de Tacna, Perú. Autor de Diversos artículos y libros de especialidad. Sus publicaciones se han orientado al desarrollo de la enseñanza de la didáctica de la historia, destacando: "Un camino de aproximación a las Ciencias Sociales: la didáctica museográfica" En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. ISBN 1316-9505 Enero-Diciembre Nº 9. 2004: 143-168; "Saber escolar y didáctica museográfica: algunas reflexiones y una propuesta metodológica" En Revista de Pedagogía. FIDE. ISSN: 0716-548X. Nº 337-438-439 Mayo-Octubre, 2005; Saber escolar y didáctica museográfica: reflexiones", Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Nº 11 - (2006) enero - diciembre 2006: 193-232. En el ámbito histórico sus trabajos se han orientado a la arqueología histórica hispano colonial y la etnohistoria, destacando "Arqueología histórica en Chile. Un modelo de construcción del pasado histórico mediante la empiria arqueológica". 51º Congreso Internacional de Americanistas. International Congress of Americanists, Sumillas del Simposio Archaeology and Phisical Antropology, Arq-15 "Hacia unateoría de la arqueología histórica", 2003; y Antecedentes para la Desmitificación Historiográfica de la "Frontera Pacífica". La Rebelión Mapuche de 1834-1835: el Estado-Nación Chileno Versus el Enemigo Bárbaro. Reedición. Mapuche Documentation Center, Ñeke Mapu. Department of Sociology. Uppsala University. Uppsala, Sweden. ISBN 91-89629-04-3. Autor de libros de especialidad entre los que se pueden mencionar "Bernardo O'Higgins: retrospectiva histórica y herencia del Padre de la Patria", LOM Ediciones y Universidad Bernardo O'Higgins (2009), "Epistolario de don Bernardo O'Higgins", Tomos I y II, Santiago, LOM Ediciones y Universidad Bernardo O'Higgins (2011) y "Documentos para el estudio de la República: El Primer Congreso Nacional de Chile de 1811", Santiago, LOM Ediciones y Universidad Bernardo O'Higgins (2011); "Historia de la Higiene y la salubridad Militar. Hospital Militar de Santiago" (2018); "Bernardo O'Higgins y el orden republicano", Ediciones UBO (2022) y "Atlas Histórico de América. Pueblos Originarios" del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, donde se consigna el aporte de "Adecuaciones y ajustes socio-demográficos". Pág. 165-190. Volumen I. Publicación N° 558. Coordinación de Luis Valenzuela Olivares. Instituto Panamericano de Geografía e Historia y Universidad Andrés Bello. Se desempeña como docente de universidades nacionales como las Universidad de Santiago y la Universidad San Sebastián. Ha publicado en Google académico, research.gate y academia.edu, plataforma en la que constan 35.647 visualizaciones de sus trabajos, colocándolo en el top 3% de investigadores usuarios de la plataforma con 1.070 citas a diciembre de 2024.

Dedicado a mis hijos, descendientes de alemanes de tercera generación, para que conozcan la historia de parte de sus antepasados.

A mis viejos compañeros de andanzas de las “Juventudes”.

A mis estudiantes y colegas.

También un especial reconocimiento a Rubén Stehberg, por su significativa colaboración, gentileza y por facilitar imágenes y valiosa información para esta compilación informativa aquí realizada.

Muchas Gracias!!!!

Museo Nacional de Historia Natural. Interior del Parque de Quinta Normal. Santiago. Chile.

Indice

Advertencia al lector.....7

Resumen.....12

Introducción.....15

I. La necesidad de la educación científica.....20

Alfabetización científica.....40

El concepto de "cultura científica" y el compromiso por su difusión.....55

Origen de la idea de las "Juventudes Científicas".....58

II. Atestiguando lo impensado: adoctrinamiento, nazismo y barbarie, y el proceso de desnazificación.....134

La desnazificación en las dos Alemanias.....165

Consideraciones del acápite.....246

III. Contexto del inicio del exilio de Grete Mostny y su vida en Chile..... 250

Primeros estudios y el exilio a los 22 años..... 250

Contexto en que Grete Mostny escapa como exiliada política de Alemania.....254

Exilio como experiencia y vorágine de acontecimientos.....283

Mujeres ante la violencia del totalitarismo del NSDAP.....301

Dejando el terror atrás: su vida en Chile como pionera de la arqueología y la museografía nacional desde los homenajes de colegas, alumnos y amigos.....315

Notas finales del apartado.....396

Grete Mostny a través de los retazos de prensa.....398

Epílogo.....463

IV. La travesía de los Mostny: transcripción de la entrevista realizada a su hermano Kurt Mostny (1998).....469

Kurt Mostny: refugio, desposesión y exilio.....469

V. Las Juventudes Científicas de Chile: desarrollo y características hasta 1988. Ocaso de la "escuela invisible" en la década de los ´80.....507

Las "Juventudes en los años ´80.....512

El proyecto de las Juventudes Científicas de Chile en los años ´80.....515

Las transformaciones del museo y una nueva época.....516

Las juventudes de los ´80 desde una óptica personal.....532

Nota final.....581

Bibliografía.....586

Materiales pedagógicos y documentales sugeridos por el autor.....600

Agradecimientos.....604

Galería documental.....605

Advertencia al lector

El lector no encontrará aquí información adicional de tipo biográfico de Grete Mostny, Tampoco encontrará un diagnóstico certero y profesional de su aporte de la disciplina antropológica, cuestión que está en manos de profesionales del área. Este texto no corresponde a un balance institucional de la educación extraescolar del MNHN, cuestión que ya ha abordado felizmente (MNHN, 2011; 2023; Garrido et. al. 2024). Pero aquí sí encontrará una reevaluación pedagógica de su obra en el ámbito educativo. Este es un trabajo compilatorio de información sobre su vida que intenta contextualizar algunos de sus momentos clave y las circunstancias políticas que precipitaron su venida a Chile. Este trabajo monográfico representa un intento de ordenamiento de información que he realizado a lo largo de los últimos 47 años, y se mezcla profundamente con mi experiencia vital. Aquí es imposible hacer una distinción entre informante e investigador, ya que la información disponible y mi experiencia vital definen, indisolublemente, el enfoque aquí expuesto.

Precisamente estaba ocupado en mi escrito universitario trazando el bosquejo de este escrito, en diciembre de 2022, cuando fui despedido de la universidad en la que me ocupé por más de dieciocho años de trabajo, sin tiempo ni para desocupar ni limpiar el escrito que ocupaba, Me levanté de él y no pude regresar, casi como empleado bancario o de AFP. No obstante, grabé el texto en un pendrive rápidamente la mañana en que tuve que abandonar el gabinete colectivo de profesores —todos en situación de pánico— y me dejaron en la calle como un desconocido más. No obstante, el texto merecía terminarse.

La finalidad de este texto, más que su carácter testimonial, es poner esta información en manos de público joven, que en su mayoría desconoce la imagen de la Dra, Grete Mostny Glaser en sus dimensiones histórica y cultural. Se me hizo urgente ordenar el material y crear este texto, no solo por lo que representa la Dra. Grete, sino por su fuerte incidencia en las vidas de todos quienes la conocimos. Este autor no solo la conoció mediante instancias de las Juventudes Científicas y las Ferias Científicas Juveniles, sino por mi padre, Víctor Gómez Chaparro, quien fuera ayudante académico de Juan Gómez Millas en la década de los 40 y 50 en el Instituto Pedagógico, por lo que, en las escasas visitas al domicilio del Doctor Gómez Millas, me permitieron conocer su dimensión de abnegada y cariñosa compañera. Su acento distintivo, armonioso, elegante y su rico manejo del español, sin traspiés lingüísticos, la caracterizaron. Sus conversaciones eran constructos de armonía, distinción: un agrado. Ahora, un raro privilegio.

Sus comentarios en medio de conversaciones personales, en las que funjo aquí de mero y simple "informante", son mis motivaciones para abordar descriptivamente el contexto en que Grete Mostny escapó de Austria. Ella no es una simple viajera, es una exiliada de la persecución racial y política. Tras su huida, recibe acogida y protección en nuestro país, en un período en que la barbarie y la sinrazón de la Europa apoderada desataron la devastación de la "Guerra Total". Las transformaciones desatadas en ese conflicto reconfiguraron la realidad en la que vivimos, pero también definieron las circunstancias en que se han desarrollado nuestras vidas. Es importante que las generaciones jóvenes conozcan y ponderen estas circunstancias; por ello, se profundiza en el enfoque del exilio y el carácter criminal del totalitarismo en el ámbito de la educación y la cultura. Doble urgencia por la expansión desenfrenada del odio racial y del antisemitismo que han prendido como pólvora en colegios, liceos y universidades en la actualidad. ¿De verdad no hemos aprendido nada en los últimos 80 años? Deseamos generar una oportunidad para empatizar con actores del pasado histórico, personas como ustedes o como yo, que vivieron la encrucijada de ser perseguidos y estigmatizados por un Estado que se inspiraba en una ideología criminal que amparaba el uso de la violencia contra todos quienes fueran considerados indeseados, innecesarios o superfluos. Los problemas de la historia son también problemas del presente. Los eventos del Holocausto (la Shoá) encierran cuestiones contingentes que comprometen nuestra concepción y praxis de ciudadanía. En estos eventos, además, se jugaron valores y derechos de los que hoy gozamos. Con justicia podemos decir que en el sacrificio de millones de inocentes se funda el sentido de los derechos humanos. Tener conciencia de ello provee a este ejercicio de contextualización un sentido de significatividad y trascendencia, sobre todo lo transforma en una oportunidad para valorizar la cultura democrática contemporánea.

Este libro, inscrito tiene como propósito formativo ofrecer al lector un corpus articulado de conocimientos, interpretaciones y experiencias visuales que faciliten una aproximación rigurosa y reflexiva a los antecedentes y al desarrollo histórico que debieron sobrellevar quienes protagonizaron las transformaciones que llevaron a la creación de la Alemania nacionalsocialista y el desarrollo de los eventos del Holocausto hebreo, considerando su contexto político, social y cultural, así como sus principales acontecimientos. Desde una perspectiva propia de las ciencias pedagógicas, la obra problematiza las características estructurales y simbólicas del totalitarismo nazi, estableciendo una relación crítica entre dichos procesos históricos y los desafíos éticos de la educación contemporánea. En este marco, el libro se orienta a la formación en valores propios de la sociedad democrática, a la comprensión de la cultura democrática y al ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable, promoviendo una lectura profunda del significado cultural y educativo de vivir en sociedades que buscan ampliar la democracia, la memoria histórica y la solidaridad social.

Gracia de la Providencia, algunos tuvimos la suerte de toparnos en nuestro camino con la figura y la generosa obra intelectual y cultural de Grete Mostny, y nuestras vidas se transformaron radical y profundamente para bien. Por ello, escribo como tributario de la Dra. Grete, intentando promover en las generaciones jóvenes la figura indeleble que persiste en nuestras memorias y que vale la pena seguir rememorando, ya que contribuye –diría demanda- que subamos la vara para todos nosotros en torno a alcanzar mejores y más nobles propósitos en la vida. Más urgente es este requerimiento al observar el materialismo y la precariedad de valores en el trabajo de las ciencias (en general), inundadas de materialismo, personalismo y de las más variadas y sutiles formas que adquieren la corrupción, la obsecuencia, el servilismo y la desidia dentro de la burocracia en las instituciones académicas.

Hay vidas que se viven mediocremente y se apagan en el silencio, otras pletóricas de virtud y benevolencia dejan una estela de belleza, agradecimiento y amor incondicional y por ello son recordadas, y hay otras que se tornan indelebles en la memoria histórica de los pueblos por su entrega incondicional y su generosidad para quienes se cruzara por su camino. Una extraña mezcla de estas últimas dos categorías representa a Grete Mostny. Por ello, también esta monografía compilatoria representa un humilde: Gracias Dr. Grete… ¡Hasta Siempre…!

El autor

Graffiti en una pared al interior de un recinto universitario nacional, (Chile, diciembre de 2025). A la luz de los acontecimientos de los últimos años cabe revisitar nuestros aprendizajes y valorizar el pasado. La indiferencia y desafección no nos pueden hacer cometer los mismos errores que otras generaciones. El llamado “!Para que nunca más!” significa “!Para que nunca más!” Como profesores, cabe preguntarse también: ¿en qué hemos fallado?

Grete Mostny Glaser (1914-1991). Antropóloga, científica, humanista, su amplia labor investigativa y académica representa una herencia imborrable para la Nación. Es un ejemplo de vida y un modelo que nos enseña valentía, perseverancia, generosidad, humildad, amor por la educación y humanitarismo. Su memoria se proyecta en el presente como una figura de la que la juventud actual puede aprender el verdadero sentido de la resiliencia y un modelo de vida al servicio del prójimo y de la ciencia.

Grete Mostny y la creación de la escuela Invisible: un capítulo pionero en la alfabetización científica en Chile.

Resumen

En este trabajo abordaremos una instancia de educación científica no formal que caló muy hondo en la alfabetización científica de niños y jóvenes del país en los últimos 50 años y que representa la continuación de un ideario adelantado a su tiempo, progresista y profundamente humanista proyectado en la labor y de la Dra. Grete Mostny Glaser en su desempeño como directora del Museo Nacional de Historia Natural. Hasta hoy su legado se encuentra vigente y es necesario visibilizarlo para que se le dé una justa valoración. Sin tener arraigo en las materias del currículum escolar, la enseñanza que se impartía en las Juventudes Científicas de Chile uso en los años 80 una metodología de talleres liderados por estudiantes aventajados (generalmente estudiantes de enseñanza media o estudiantes de pregrado en sus primeros años de estudio), que, en calidad de monitores, realizan clases semanales a niños y jóvenes entre 11 y 22 años. El aprendizaje era colectivo, esencialmente práctico y fundamentalmente colaborativo. Si bien, la formulación de esta instancia formativa fue creada en 1970, teniendo como marco de una gran transformación educativa promovida entre 1964 y 1968, lo cierto es que la enseñanza de la ciencia refrendada por la institucionalidad cultural y científica del propio Estado chileno es una idea vanguardista, que transformaba a, los museos es escenarios de aprendizaje activo y los separaba de la idea estática, algo estéril, de espacios de conservación e investigación escindidos del trabajo pedagógico. Son incontables los casos en que este enfoque práctico propició el desarrollo de vocaciones científicas que han contribuido consistentemente al desarrollo del conocimiento nacional en las más diversas disciplinas. Hoy la semilla prolífica de la comunicación y la difusión museal de la ciencia es prolífica, aun cuando enfrenta los desafíos del mejoramiento de la calidad de la educación y la transformación de la enseñanza en el marco de la sociedad de la información.

Palabras clave: Grete Mostny – alfabetización científica – educación – museos como espacio de aprendizaje – ferias científicas

Grete Mostny and the creation of the Invisible School: a pioneering chapter in scientific literacy in Chile.

Abstract

In this work, we will address a form of non-formal science education that profoundly impacted the scientific literacy of children and young people in Chile over the last 50 years.

It represents the continuation of a progressive, humanist, and ahead-of-its-time vision embodied in the work of Dr. Grete Mostny Glaser during her tenure as director of the National Museum of Natural History. Her legacy remains relevant today, and it is essential to highlight it so that it receives the recognition it deserves. While not formally integrated into the school curriculum, the science education offered by the Scientific Youth of Chile in the 1980s employed a workshop methodology led by advanced students (generally high school students or undergraduates in their early years of study). These students, acting as instructors, conducted weekly classes for children and young people between the ages of 11 and 22. Learning was collective, essentially practical, and fundamentally collaborative. While this educational approach was established in 1970, within the framework of a major educational transformation promoted between 1964 and 1968, the teaching of science, endorsed by the cultural and scientific institutions of the Chilean State itself, was a pioneering idea. It transformed museums into active learning environments, moving them away from the static, somewhat sterile notion of spaces for conservation and research divorced from pedagogical work. Countless instances exist where this practical approach fostered the development of scientific vocations that have consistently contributed to the advancement of national knowledge across diverse disciplines. Today, the prolific seed of science communication and dissemination in museums remains abundant, even as it faces the challenges of improving the quality of education and transforming teaching within the context of the information society..

Keywords: Grete Mostny – scientific literacy – education – museums as learning spaces – science fairs

Grete Mostny und die Gründung der Unsichtbaren Schule: ein wegweisendes Kapitel der naturwissenschaftlichen Grundbildung in Chile.

Zusammenfassung

In dieser Arbeit befassen wir uns mit einer Form der non-formalen naturwissenschaftlichen Bildung, die die naturwissenschaftliche Allgemeinbildung von Kindern und Jugendlichen in Chile in den letzten 50 Jahren maßgeblich geprägt hat. Sie verkörpert die Fortführung einer fortschrittlichen, zutiefst humanistischen und ihrer Zeit vorausgreifenden Vision, die Dr. Grete Mostny Glaser während ihrer Amtszeit als Direktorin des Nationalen Naturkundemuseums prägte. Ihr Vermächtnis ist bis heute relevant und muss hervorgehoben werden, um die ihm gebührende Anerkennung zu erlangen. Die naturwissenschaftliche Bildung, die die chilenische Wissenschaftsinitiative in den 1980er Jahren anbot, war zwar nicht formell in den Lehrplan integriert, basierte aber auf einer Workshop-Methode, die von fortgeschrittenen Studierenden (in der Regel Oberstufenschülern oder Studierenden in den ersten Studienjahren) geleitet wurde. Diese

Studierenden führten als Dozenten wöchentliche Kurse für Kinder und Jugendliche zwischen 11 und 22 Jahren durch. Der Lernprozess war gemeinschaftlich, praxisorientiert und von grundlegender Bedeutung für die Zusammenarbeit. Obwohl dieses Ausbildungsprogramm 1970 im Rahmen einer umfassenden Bildungsreform zwischen 1964 und 1968 ins Leben gerufen wurde, war die von den chilenischen Kultur- und Wissenschaftseinrichtungen selbst geförderte naturwissenschaftliche Vermittlung ein wegweisender Ansatz. Sie wandelte Museen in aktive Lernumgebungen um und befreite sie von der statischen und bisweilen sterilen Vorstellung von reinen Konservierungs- und Forschungsräumen, losgelöst von pädagogischer Arbeit. Zahlreiche Beispiele belegen, wie dieser praxisorientierte Ansatz die Entwicklung wissenschaftlicher Berufe förderte, die kontinuierlich zur Erweiterung des nationalen Wissens in verschiedensten Disziplinen beigetragen haben. Auch heute noch gedeiht die fruchtbare Saat der Wissenschaftskommunikation und -vermittlung in Museen, obwohl sie vor den Herausforderungen der Bildungsverbesserung und der Transformation des Unterrichts im Kontext der Informationsgesellschaft steht.

Schlüsselwörter: Grete Mostny – naturwissenschaftliche Grundbildung – Bildung – Museen als Lernräume – Wissenschaftsmessen

Grete Mostny en el MNHN (Imagen: El Mercurio). https://www.mnhn.gob.cl/noticias/la-voz-de-grete-mostny.

Introducción

Grete Mostny Glaser (1914–1991) fue una de las figuras intelectuales más influyentes en la consolidación de la arqueología profesional y de la museología en Chile durante el siglo XX. Nacida en Suiza, en el seno de una familia judía europea, se formó académicamente en un contexto marcado por el rigor científico de la tradición centroeuropea y por las profundas convulsiones políticas del período de entreguerras. La expansión del nazismo y la persecución antisemita la obligaron a emigrar, encontrando en Chile no solo un espacio de refugio, sino también un territorio fértil para el desarrollo de una obra científica y cultural de enorme proyección.

Su llegada a Chile en la década de 1930 significó la incorporación de una mirada renovadora a los estudios arqueológicos, etnográficos y museológicos. Formada en arqueología, antropología y egiptología, la Dra. Mostny aportó métodos de trabajo sistemáticos, una sólida base teórica y una comprensión amplia de la cultura material como expresión histórica y social. Su trabajo se caracterizó por una permanente preocupación por vincular la investigación científica con la difusión del conocimiento, entendiendo la arqueología no como una disciplina aislada, sino como una herramienta fundamental para la construcción de memoria, identidad y ciudadanía.

Uno de los hitos más relevantes de su trayectoria fue su prolongada vinculación con el Museo Nacional de Historia Natural de Chile, institución que dirigió entre 1964 y 1982. Desde ese espacio impulsó una profunda modernización museográfica, orientada a democratizar el acceso al conocimiento científico y a fortalecer el rol educativo de los museos. Bajo su conducción, el museo se consolidó como un espacio de encuentro entre ciencia, educación y sociedad, integrando exposiciones, publicaciones y programas pedagógicos dirigidos a públicos diversos, integrando especialmente a niños y jóvenes, un público muchas veces marginado de la institucionalidad cultural formal.

En el ámbito de la arqueología, Grete Mostny realizó aportes fundamentales al estudio de las culturas prehispánicas del norte de Chile, con especial atención a las sociedades atacameñas. Su enfoque destacó por una lectura integral del registro arqueológico, en la que los objetos, los contextos funerarios y las prácticas culturales eran interpretados en relación con las estructuras sociales, las creencias y las formas de vida de las comunidades del pasado. Asimismo, fue pionera en el estudio y difusión del fenómeno de la momificación artificial en el norte chileno, contribuyendo a situar estos hallazgos en el debate arqueológico internacional.

Más allá de su producción académica, Grete Mostny encarnó una concepción profundamente humanista de la ciencia. Defendió el valor del conocimiento como bien público y promovió una arqueología comprometida con la educación, la ética y el respeto por las culturas originarias. Su trayectoria, marcada por el exilio, la reconstrucción intelectual y el diálogo intercultural, refleja una vida dedicada a tender puentes entre Europa y América, entre la ciencia especializada y la sociedad, entre el pasado y el presente.

Hoy, Grete Mostny Glaser es reconocida no solo como una pionera de la arqueología chilena, sino como una figura clave en la construcción de una cultura científica pública, sensible a la memoria de los pueblos ancestrales y nacional, al patrimonio compartido y a la dimensión humana y social del conocimiento histórico. Su legado perdura en las instituciones que transformó, en las generaciones que formó y en la comprensión del patrimonio como un espacio vivo de reflexión y aprendizaje colectivo; en la concepción de la ciencia como espacio de comunicación y pedagogía activa.

Durante las décadas de 1970 y 1980, el sistema educativo chileno enfrentó profundas tensiones estructurales derivadas de transformaciones políticas, económicas y sociales que impactaron de manera directa en el acceso, la calidad y la orientación de la educación pública. En este contexto, la promoción de una educación científica integral adquirió una relevancia estratégica, tanto como herramienta de formación cognitiva como de socialización cultural, especialmente para niños y adolescentes. La necesidad de fortalecer el pensamiento crítico, la comprensión del mundo natural y social, y el acceso equitativo al conocimiento científico encontró en los museos científicos y patrimoniales un espacio privilegiado de mediación educativa no formal.

Desde esta perspectiva, la labor desarrollada por Grete Mostny Glaser al frente del Museo Nacional de Historia Natural de Chile se inscribe en una concepción ampliada de la educación científica, coherente con los principios que hoy se asocian a la alfabetización científica. Su gestión impulsó el museo como un dispositivo pedagógico activo, capaz de complementar y, en muchos casos, suplir las limitaciones del sistema escolar formal, mediante experiencias de aprendizaje directo basadas en la observación, la experimentación y el contacto con la cultura material. Estas prácticas resultaron especialmente significativas en un período marcado por la reducción de espacios de debate crítico y por la fragilización de las políticas públicas orientadas a la infancia y la juventud.

El museo, bajo esta concepción, operó como una plataforma de enseñanza científica integral, en la que convergieron las ciencias naturales, la arqueología, la antropología y la historia, favoreciendo una comprensión interdisciplinaria del conocimiento. A través de exposiciones, visitas guiadas, materiales didácticos y programas educativos dirigidos a escolares, se promovió una relación activa entre niños y adolescentes y el saber científico, entendiendo la educación no solo como transmisión de contenidos, sino como formación de actitudes, valores y disposiciones cognitivas. Esta orientación resultó particularmente pertinente en un contexto social caracterizado por el aislamiento cultural, la censura simbólica y la necesidad de generar espacios alternativos de socialización intelectual.

Trabajó en la amplificación de la dimensión social del museo, generando las condiciones para propiciar la instrucción científica y la utilización sistemática del museo como herramienta pedagógica durante los años setenta y ochenta en Chile. Respondió a una demanda histórica por democratizar el acceso al conocimiento científico y por sostener una educación integral en condiciones adversas. La experiencia impulsada por Grete Mostny Glaser anticipó enfoques contemporáneos de educación científica y museología educativa, consolidando al museo como un espacio de aprendizaje socialmente significativo, crítico y humanista, especialmente orientado a la formación de niños y adolescentes como sujetos activos del conocimiento y de la memoria científica y cultural del país. El aporte de Grete Mostny puede comprenderse como la formulación y puesta en práctica de una visión profundamente social, cultural y educativa de la institución museal, concebido no solo como un espacio de conservación patrimonial, sino como un agente activo de formación ciudadana y democratización del conocimiento científico. Su gestión al frente del Museo Nacional de Historia Natural de Chile articuló ciencia, pedagogía y memoria histórica en un contexto marcado por restricciones estructurales del sistema educativo y por la reducción de los espacios de socialización crítica, otorgando al museo un rol compensatorio y complementario respecto de la educación formal. Desde esta perspectiva, Mostny impulsó una museología orientada a la alfabetización científica, basada en la experiencia directa, la observación y el contacto con la cultura material, promoviendo una comprensión interdisciplinaria que integraba ciencias naturales, arqueología, antropología e historia. El museo se configuró como un espacio vivo de aprendizaje, reflexión y comunicación pública de la ciencia, especialmente relevante para niños y adolescentes, en el que el conocimiento se entendía como una construcción social dotada de sentido cultural y humano. De este modo, su legado trasciende la renovación institucional y disciplinaria, consolidándose en una concepción del museo como herramienta educativa crítica, inclusiva y humanista, comprometida con la memoria de los pueblos, el patrimonio compartido y la formación de sujetos activos en la producción y apropiación del saber científico y cultural.

Grete Mostny entendía el museo como una institución social activa, antes que como un espacio estático de resguardo patrimonial. Para ella, el museo constituía un dispositivo cultural y educativo orientado a la comunicación pública del conocimiento científico, a la formación de ciudadanos críticos y a la construcción de una memoria colectiva basada en el reconocimiento del patrimonio común. El museo debía funcionar como un lugar de mediación entre la ciencia y la sociedad, capaz de traducir saberes especializados en experiencias comprensibles, significativas y pedagógicamente eficaces, especialmente para niños y adolescentes, mediante la observación directa, la experimentación y el contacto con la cultura material. En este sentido, la Dra. Mostny concebía al museo como un complemento indispensable —y en contextos de fragilidad del sistema educativo, incluso como un sustituto parcial— de la educación formal, ampliando el acceso al conocimiento científico en condiciones de desigualdad y restricción cultural. Asimismo, entendía el museo como un espacio interdisciplinario y humanista, donde convergen las ciencias naturales, la arqueología, la antropología y la historia para ofrecer una comprensión integral del mundo natural y social. De este modo, el museo era, en su visión, un espacio vivo de aprendizaje, reflexión crítica y socialización cultural, comprometido con la democratización del saber, la valorización de la memoria histórica y el reconocimiento del conocimiento como una práctica social con responsabilidad pública.

Referencia original: Grete Mostny con momia de cerro El Plomo, 1954. Fuente: Memoria Chilena. Museos / Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Departamento de Museos. Santiago: (Santiago: B & B). número 17, (diciembre 1993), página 16.

Imposible desligar los años juveniles de Grete Mostny a la vida cultural de Linz y Viena, no solo por su tradición histórica, cultural, artística con énfasis en lo musical. Sino también por la existencia del Museo de Historia Natural de Viena (NHMW), forjado desde las colecciones imperiales de los Habsburgo, abriéndose al público en su neoclásico en 1889, con el objetivo de promover la cultura científica y la educación popular. A lo largo del siglo XX se transformó en un centro de investigación y exhibición con millones de especímenes, encarnando el modelo del trabajo de naturalistas como Alexander von Humboldt, reuniendo colecciones científicas y culturales. Su experiencia cultural sumada y lo años de reflexión cristalizaron en una visión modernizadora y profesionalizante del trabajo museal y de sus actividades científicas y educativas que se ha proyectado hasta hoy día.

Referencia original: Museo de Historia Natural de Viena, Austria, (Nature&space01/) Wikimedia Commons

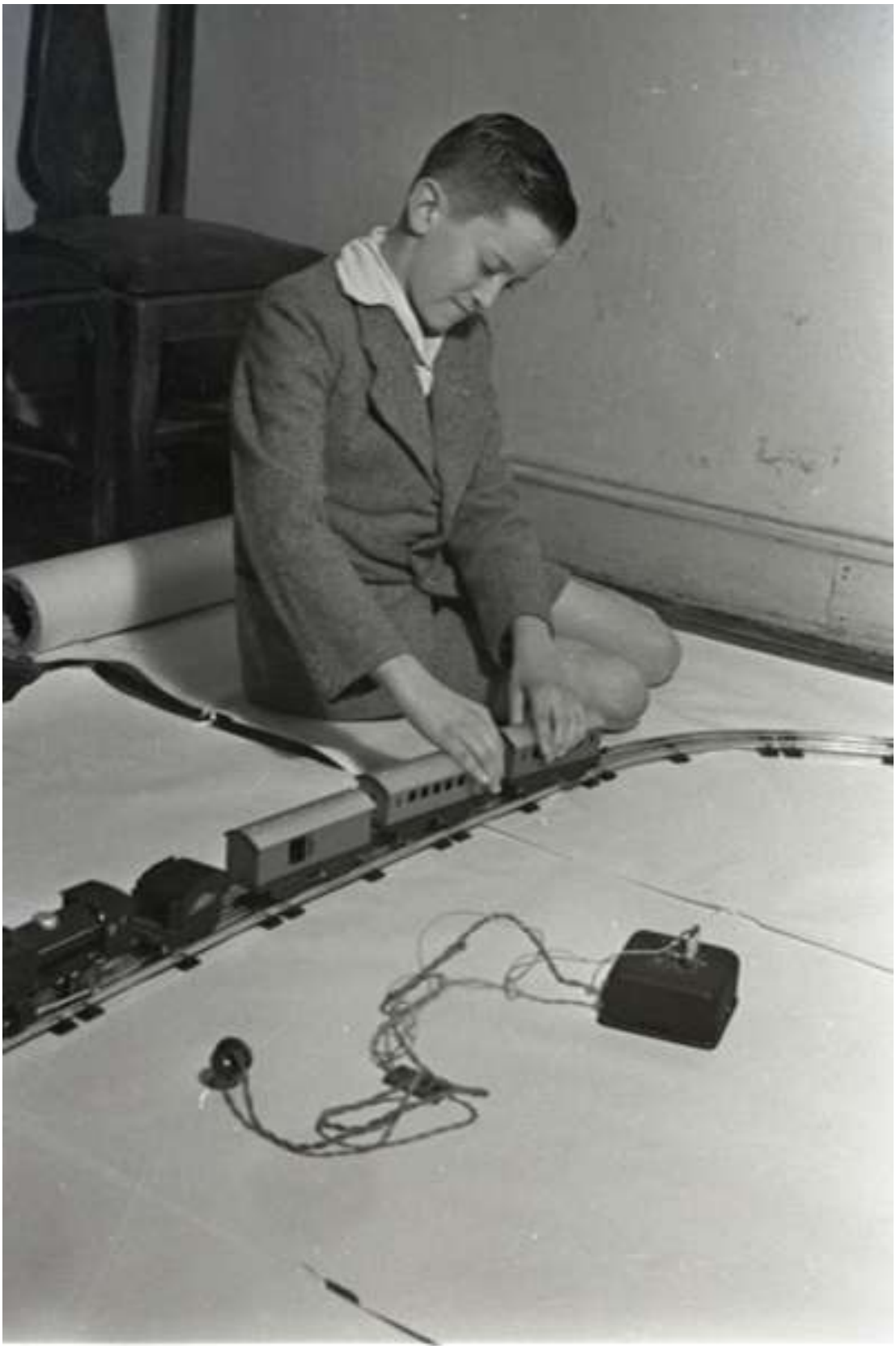
I. La necesidad de la educación científica

Bajo los parámetros previamente desarrollados —alfabetización científica, museología educativa y contexto histórico—, la promoción de la educación científica entre niños y jóvenes en Chile durante las décadas de 1970 y 1980 se volvió una tarea históricamente necesaria debido a la confluencia de múltiples déficits estructurales, pedagógicos y socioculturales que afectaron al sistema educativo y a los procesos de socialización juvenil.

La educación chilena de ese período experimentó una profunda fragmentación institucional, marcada por la reducción del rol del Estado, la desigualdad en el acceso a recursos educativos y la debilitación de los proyectos pedagógicos integrales. Esta situación impactó especialmente a la enseñanza de las ciencias, que tendió a restringirse a la transmisión de contenidos mínimos, desprovistos de experimentación, pensamiento crítico y contextualización social. Frente a este escenario, la promoción de la educación científica se volvió indispensable como medio para garantizar el acceso equitativo al conocimiento, particularmente para niños y jóvenes provenientes de sectores populares, quienes vieron limitadas sus oportunidades de formación científica formal.

Por otra parte, el contexto político autoritario implicó una contracción de los espacios de deliberación crítica y de reflexión pública, lo que afectó directamente la formación ciudadana. En este marco, la educación científica adquirió un valor estratégico, al ofrecer herramientas cognitivas y metodológicas para comprender la realidad, evaluar información y desarrollar capacidades de análisis racional. Promover la ciencia significó, así, fomentar formas de pensamiento autónomo en un entorno adverso, donde la educación tendía a ser instrumentalizada o despolitizada, y donde la juventud era objeto de control social más que de políticas educativas integrales.

Durante las décadas de 1970 y 1980, la infancia y la juventud chilena enfrentaron procesos de empobrecimiento cultural y aislamiento intelectual, derivados de la precarización de la educación pública, la censura simbólica y la disminución de espacios culturales accesibles. En este contexto, la educación científica, especialmente cuando se articuló desde instituciones como los museos, permitió reconstituir espacios de aprendizaje significativo, basados en la curiosidad, la observación directa y el contacto con el patrimonio natural y cultural. Estas experiencias contribuyeron a ampliar los horizontes formativos de niños y adolescentes, favoreciendo una relación activa y emocionalmente significativa con el conocimiento.



Retrato de un niño instalando un ferrocarril de juguete en el contexto del concurso de ingenio infantil. Autor: Heliodoro Torrente, Revista Ercilla (1945). Archivo fotográfico Museo Histórico Nacional.

Reunión del jurado concurso de ingenio infantil. Se aprecia en reunión al abogado, académico e historiador Gabriel Amunátegui Jordán; Florencia Barrios Tirado directora del Liceo Manuel de Salas; Héctor Ortega y Romeo Salinas. Autor: Heliodoro Torrente, Revista Ercilla (1945). Archivo fotográfico Museo Histórico Nacional.

Frontis del edificio del Museo Nacional de Historia Natural (1960). Foto: Archivo Museo Histórico Nacional. https://www.fotografiapatrimonial.cl/Fotografia/Detalle/31076

Desde una perspectiva de largo plazo, la promoción de la educación científica respondió también a la necesidad de preservar y proyectar capacidades científicas nacionales en un contexto de desarticulación del sistema de investigación y de debilitamiento de la educación superior pública. Formar tempranamente a niños y jóvenes en el pensamiento científico constituyó una estrategia fundamental para sostener la continuidad del capital intelectual del país y para evitar una ruptura generacional en la producción y valoración del conocimiento. La promoción de la educación científica en Chile durante los años setenta y ochenta fue necesaria no solo como respuesta a las carencias del sistema educativo formal, sino como una estrategia cultural, ética y política orientada a proteger el derecho al conocimiento, fortalecer el pensamiento crítico y ofrecer a niños y jóvenes herramientas para comprender y habitar el mundo de manera reflexiva. En este sentido, iniciativas educativas no formales, como las impulsadas desde los museos científicos y patrimoniales, cumplieron un rol compensatorio y transformador, anticipando enfoques contemporáneos de alfabetización científica y educación integral.

La modernización de la institución museal durante la segunda mitad del siglo XX debe ser comprendida como un proceso que excede la mera renovación museográfica o tecnológica, constituyéndose en una transformación profunda de su función social y educativa. En este marco, el museo dejó de concebirse exclusivamente como un espacio de conservación y exhibición de objetos para posicionarse como un instrumento activo de divulgación científica y, simultáneamente, como un espacio privilegiado para la enseñanza de la racionalidad científica y la construcción del conocimiento. Esta reconfiguración resultó especialmente significativa en contextos educativos deficitarios, donde el museo asumió un rol complementario y, en ocasiones, sustitutivo del sistema escolar formal.

Desde esta perspectiva, el museo moderno se erigió como un dispositivo pedagógico de aprendizaje directo, basado en la observación, la experiencia y el diálogo con el saber científico. La exposición dejó de ser un fin en sí mismo para convertirse en un medio de mediación cognitiva, capaz de traducir conceptos complejos en lenguajes accesibles sin renunciar al rigor académico. Así, la institución museal se transformó en un espacio donde niños y jóvenes podían aproximarse a los principios de la ciencia —la formulación de preguntas, la contrastación de hipótesis, la interpretación de evidencias— a través de una experiencia concreta y situada, fortaleciendo la comprensión de la ciencia como práctica racional, histórica y socialmente construida. Un aspecto central de esta modernización fue la apertura del museo a la interacción directa con científicos, investigadores y especialistas, lo que permitió desdibujar las fronteras entre producción y difusión del conocimiento. Esta comunicación directa favoreció la humanización de la ciencia, al presentar a los científicos no como figuras distantes, sino como sujetos sociales involucrados en procesos de indagación, debate y construcción colectiva de saberes. Para

niños y jóvenes, esta experiencia resultó particularmente formativa, al permitirles reconocerse como potenciales participantes del quehacer científico y no solo como receptores pasivos de información.

Acceso al parque de la Quinta Normal. Referencia original: Vista acceso a la Quinta Normal por calle Matucana de Santiago en 1967.
https://www.facebook.com/FotosHistoricasDeChile/photos/vista-acceso-a-la-quinta-normal-por-calle-matucana-de-santiago-en-1967/360818334071906/

El museo modernizado promovió activamente el cultivo de la curiosidad intelectual y la inquietud por el conocimiento, entendidas como disposiciones fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida. A través de dispositivos educativos, programas pedagógicos y estrategias de mediación, se incentivó la participación activa del público infantil y juvenil, propiciando experiencias que estimulaban la pregunta, la exploración y la reflexión crítica. En este sentido, el museo se configuró como un espacio que favorecía la autonomía cognitiva, habilitando a niños y jóvenes para convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje y, potencialmente, en agentes del desarrollo de nuevos saberes. La modernización de la institución museal implicó una redefinición de su rol educativo y cultural, consolidándola como un espacio estratégico para la alfabetización científica, la formación de la racionalidad científica y la democratización del conocimiento. En contextos como el chileno de las décadas de 1970 y 1980, esta transformación adquirió un valor particular, al ofrecer a niños y jóvenes un ámbito de aprendizaje integral, crítico y humanista, capaz de contrarrestar las limitaciones del sistema educativo formal y de proyectar la ciencia como una práctica social abierta, participativa y orientada al bien común.

La experiencia del Museo Nacional de Historia Natural de Chile durante la dirección de Grete Mostny Glaser constituye un caso paradigmático de modernización de la institución museal entendida como un dispositivo educativo integral, orientado tanto a la divulgación científica como a la formación de la racionalidad científica en niños y jóvenes. En un contexto marcado por la crisis del sistema educativo formal y por un clima de profunda fragmentación social, el museo fue concebido y gestionado como un espacio activo de aprendizaje, capaz de articular conocimiento especializado, experiencia directa y formación ética.

Bajo esta orientación, el museo promovió el trabajo educativo experimental mediante talleres disciplinarios en áreas como las ciencias naturales, la arqueología, la antropología y la biodiversidad, en los cuales niños y adolescentes participaron de procesos de observación, clasificación, registro e interpretación del mundo natural y cultural. Estas prácticas no se limitaron a la adquisición de contenidos, sino que incorporaron metodologías inductivas y exploratorias que situaban al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas propias del pensamiento científico, tales como la formulación de preguntas, el razonamiento lógico y la argumentación basada en evidencia.

Paralelamente, la propuesta educativa impulsada por Mostny integró aprendizajes transversales que excedían el ámbito estrictamente disciplinar. El museo se configuró como un espacio de formación en la ética del trabajo científico, promoviendo valores asociados al rigor, la honestidad intelectual, la responsabilidad social del conocimiento y el respeto por las culturas y los ecosistemas estudiados. Asimismo, se enfatizó una temprana conciencia sobre la conservación del medio ambiente, entendida no solo como un problema técnico, sino como una dimensión ética y cultural del quehacer científico, anticipando enfoques que décadas más tarde se consolidarían en la educación ambiental y para el desarrollo sostenible. Un rasgo distintivo de esta experiencia fue la generación deliberada de un ambiente de hermandad y aprendizaje colaborativo, en el cual la interacción entre niños, jóvenes, educadores y científicos se basaba en el diálogo, la cooperación y el reconocimiento mutuo. En un país atravesado por la violencia política, el miedo y el divisionismo sectario, el museo operó como un espacio simbólicamente protegido, donde el conocimiento científico funcionó como un lenguaje común capaz de tender puentes y de reconstruir vínculos sociales deteriorados. Esta dimensión relacional del aprendizaje otorgó al museo un rol social que trascendía su función educativa inmediata, posicionándolo como un espacio de socialización democrática y de convivencia intelectual.

Desde una perspectiva histórica, la labor desarrollada en el Museo Nacional de Historia Natural bajo la conducción de Grete Mostny Glaser puede ser interpretada como una respuesta ética e institucional a un contexto de crisis, en la que la educación científica fue concebida como una herramienta de resistencia cultural y de reconstrucción del tejido social. Al situar a niños y jóvenes como protagonistas de su propio aprendizaje y como potenciales generadores de nuevos saberes, el museo contribuyó a preservar una concepción humanista de la ciencia, orientada al bien común, a la memoria y a la responsabilidad intergeneracional. La experiencia del Museo Nacional de Historia Natural durante este período demuestra cómo la modernización museal, articulada con una visión educativa integral, permitió transformar al museo en un espacio privilegiado de alfabetización científica, formación ética y aprendizaje colaborativo, ofreciendo a niños y jóvenes una alternativa formativa significativa en medio de uno de los momentos más complejos de la historia contemporánea de Chile.

La educación experimental constituyó uno de los pilares fundamentales de las iniciativas de educación científica desarrolladas en espacios educativos no formales durante la segunda mitad del siglo XX, particularmente en contextos caracterizados por restricciones estructurales y déficit del sistema escolar formal. Entendida como una articulación dinámica entre teoría y práctica, la educación experimental promovió el método científico no solo como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como una forma de

exploración sistemática del medio natural y social, orientada a la comprensión racional de la realidad. En este enfoque, aprender ciencia implicó observar, formular preguntas, ensayar explicaciones, contrastar evidencias y comunicar resultados, situando al estudiante como sujeto activo del proceso cognitivo.

Referencia original: "*Niño jugando en el frontis del Museo de Historia Natural*", (1971). Autor: Armindo Cardoso, fotógrafo. Memoria Chilena. https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-132470.html

Bajo la inspiración formativa de Mostny, el método científico fue concebido como una forma de racionalidad crítica, capaz de ordenar la experiencia, problematizar el entorno y ofrecer herramientas para interpretar fenómenos complejos en contextos históricos y sociales determinados. La experimentación permitió a niños y jóvenes vincular el conocimiento abstracto con su experiencia cotidiana, fortaleciendo aprendizajes significativos y una comprensión integrada de la ciencia como práctica social, histórica y ética. De este modo, la educación experimental contribuyó a superar enfoques memorísticos y fragmentarios, favoreciendo una relación reflexiva y autónoma con el conocimiento.

Un componente central de esta propuesta fue el aprendizaje colaborativo entre niños y jóvenes de distintas edades, concebido como una estrategia pedagógica y social de alto valor formativo. La interacción intergeneracional generó espacios sinérgicos de apoyo, motivación y circulación de saberes, en los cuales el aprendizaje se construyó colectivamente, reconociendo la diversidad de experiencias, ritmos y capacidades. En este marco, la diferencia etaria no constituyó una barrera, sino una oportunidad para el acompañamiento mutuo, el desarrollo de habilidades comunicativas y la consolidación de una comunidad de aprendizaje basada en la cooperación más que en la competencia. También se propiciaba el diálogo interdisciplinario, cuando jóvenes de diferentes talleres o “centros” intercambiaban sus experiencias.

La socialización del conocimiento adquirido ocupó un lugar central en este modelo educativo. La organización de congresos y ferias científicas juveniles permitió a niños y jóvenes comunicar sus aprendizajes, presentar resultados de investigaciones y dialogar con pares, educadores y especialistas. Estas instancias no solo reforzaron habilidades cognitivas y expresivas, sino que contribuyeron a la validación social del conocimiento juvenil, fortaleciendo la autoestima académica y el sentido de pertenencia a una comunidad científica ampliada. La comunicación pública de lo aprendido operó, así, como un componente constitutivo del proceso educativo, reforzando la idea de que el conocimiento científico se construye y se legitima colectivamente. La educación experimental, articulada al método científico y al aprendizaje colaborativo, permitió configurar experiencias educativas integrales, en las que niños y jóvenes no solo adquirieron conocimientos, sino que desarrollaron disposiciones cognitivas, éticas y sociales fundamentales. En contextos de crisis y fragmentación social, este enfoque ofreció un marco pedagógico capaz de promover la comprensión racional de la realidad, la cooperación y la comunicación del saber, situando a las nuevas generaciones como protagonistas activos del aprendizaje y del desarrollo de nuevos conocimientos científicos.

Quinta Normal como espacio de esparcimiento popular. Imagen: Parque Quinta Normal, (1971). Autor: Armindo Cardoso. (Biblioteca Nacional). En: https://www.chileparaninos.gob.cl/639/w3-article-546373.html

Regresando a la realidad nacional, hacia 1965, la Superintendencia de Educación Pública presentó un informe titulado "Problemas de la enseñanza científica", elaborado por Bartolomé Jankovic N. asesor en ciencias ministerial, indicando:

> *"El prodigioso avance científico y tecnológico de los últimos tiempos ha determinado una importante evolución en la metodología de la ciencia durante la última década; al difícil problema de "qué enseñar", se asocia el no menos complejo de "cómo enseñar". El volumen de información científica es de tal magnitud que un profesor que no se preocupe por mantenerse al día corre el riesgo de rezagarse en dos generaciones después de enseñar durante treinta años. (Teoría del incremento exponencial del conocimiento científico). Esto plantea dos problemas básicos: -La adecuada selección de contenidos a través de la permanente actualización de programas y de métodos. (Estudio permanente del currículum). -La capacitación efectiva del magisterio. Hay quienes sostienen que dentro de una o dos décadas se requerirá que todo profesor de ciencias pase un año de cada tres en cursos intensivos de reeducación. Las críticas y recomendaciones tendientes a mejorar la enseñanza científica provienen de todas las esferas. La Primera Conferencia Interamericana sobre la Enseñanza de la Biología (CIBB), reunida en Buenos Aires, puntualizó: "La ciencia es un proceso de investigación de los secretos y de las leyes de la naturaleza, de ahí que sus conceptos y hechos se enseñen mejor por medio de la participación activa de los alumnos en el desarrollo de la investigación de problemas específicos, reconociendo como hecho principal que el método científico sólo se logra por medio de la experimentación y no por el mandato". Deliberadamente, hoy se tiende a enfatizar más en el método que en la definición o memorización de una nomenclatura por lo general esterilizante. La insistencia en el uso de un vocabulario tecnicista, constituye un factor negativo para fomentar interés por la ciencia, y obviamente, carece de valor formativo.*
>
> *La Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, con la cooperación de la Fundación Ford, realizó en Valparaíso (enero, 1965) un seminario sobre Ciencias y Matemáticas, con la participación de profesores e investigadores universitarios de alto nivel, profesores de enseñanza media y funcionarios del Ministerio de Educación. Se analizaron planes y programas de ciencias y de matemáticas. Los participantes señalaron que la información de los estudiantes que ingresan a la universidad es tan escasa y poco crítica, que resulta inútil. "Toda la actitud frente al conocimiento está traspasada por la falta de crítica, pasividad, y una ingenua credulidad en las virtudes de la*

erudición". Pero se reconoció, también, que todas las deficiencias no se pueden atribuir al magisterio, que no dispone de materiales adecuados para su trabajo (laboratorios, textos, material audiovisual, etc.), que dicta clases a cursos recargados y no recibe estímulos para su perfeccionamiento. Agreguemos que la remuneración del profesor es insuficiente, y su horario de trabajo, excesivo. En cuanto al objetivo básico de la enseñanza de las ciencias naturales, el Seminario señaló que es el entrenamiento directo del alumno en el método científico. Si bien es necesario un acondicionamiento mínimo de laboratorio para la enseñanza científica —sobre todo para los tres últimos cursos de humanidades— hoy se reconoce unánimemente que no se requieren grandes y costosas instalaciones de gabinetes para enseñar química, física o biología. Más importante que bien dotados laboratorios, donde por lo general sólo trabaja el profesor guiando la observación de los alumnos —es la manipulación e investigación que realiza el propio alumno, con materiales que generalmente él mismo fabrica. Se hace necesario, en este sentido, coordinar el trabajo escolar a través de los Departamentos de Asignaturas, con los profesores de artes manuales y de artes plásticas. Por otra parte, la enseñanza científica tiende a superar el "activismo experimental exclusivista". En vez de plantear la oposición entre comunicación concreta (dirigida a la intuición sensorial) y comunicación abstracta (dirigida a la razón), se adopta una asociación progresiva, considerando una comunicación predominantemente concreta para los primeros años de escolaridad, pasando por el apoyo recíproco entre comunicación concreta y abstracta (intuición y razón), entre actividad y discurso, conforme se va subiendo en la escala de escolaridad. No se plantea, pues, la oposición entre "actividad" y "verbalidad", sino que oposición entre "comprensión" y "no comprensión". En suma, se trata de desterrar la tradicional memorización repetitiva. Está claro que se puede memorizar una experiencia sin comprenderla, y memorizar una imagen sin comprenderla; la escuela no sólo debe ser activa, debe ser comprensiva. Psicólogos y pedagogos sostienen que un niño puede comprender hechos sin que pueda explicarlos (comprensión intuitiva); pero a medida que se asciende en la escala de escolaridad el niño va desarrollando su capacidad de raciocinio (comprensión por la razón). Por tanto, en el proceso de aprendizaje hay que dar oportunidad a los sentidos y a la razón. Consecuencialmente, la manipulación es imprescindible en este proceso (sin que constituya una forma rígida de trabajo), y se reclama para ella un lugar predominante en la enseñanza científica, desterrando el proceso meramente libresco y discursivo, típico de nuestra América Latina. Un ejemplo concreto del destierro del "activismo", que reafirma la idea del uso de las técnicas y medios didácticos de consumo, lo constituye el Proyecto de Estudio de Illinois sobre la Enseñanza de la Investigación. Se trata de un programa para escuelas elementales sobre la

manera de hacer investigación por medio de películas y "experimentación verbal", complementando las actividades regulares de la clase (manipulación, discurso, etc.). Este programa, que pretende lograr que los alumnos sean más independientes, empíricos e inductivos en la forma de atacar los problemas científicos, se hace por medio de películas cortas que presentan demostraciones experimentales planteando problemas de causa-efecto. Los niños se valen de preguntas para investigar y las respuestas del profesor les permite obtener información y planear experimentos imaginarios. También hay acuerdo para considerar a planes y programas en reforma permanente (actualización); pero es obvio que esta reforma sólo será válida en la medida en que capacite a los profesores para poner en práctica los nuevos planes y programas; y cuando simultáneamente profesores y alumnos dispongan de buenos textos y de materiales mínimos. El profesor es el sujeto principal de la educación y hacia él debe orientarse la reforma si se pretende sea efectiva. La consideración de estas ideas dio impulso al Proyecto Piloto de Física, en Brasil. Este proyecto fue patrocinado por el Instituto Brasileño para la Ciencia y la Cultura (IBECC), Sao Paulo, con la asesoría de UNESCO. En julio de 1963, se reunieron seis expertos de esta organización con cerca de treinta becarios, profesores de enseñanza media y universitaria, procedentes de Argentina, Brasil, Chile y Ecuador. Aprendieron a producir y a utilizar equipos de laboratorio poco costosos, manuales experimentales de enseñanza programada, películas sin film de corto metraje, y películas en español y en portugués para la televisión. El programa se encuentra en etapas de aplicación, divulgación y evaluación.

En Chile, guardando las proporciones, se ha dado un paso importante a través del Proyecto Equipo Básico para el Estudio de la Química (fabricación de microlaboratorios de uso individual), con el patrocinio de la Superintendencia de Educación y la cooperación del Gobierno Británico y de la Fundación Ford. En el pasado mes de septiembre, la Dirección de Educación Secundaria, con la cooperación de la Fundación Ford, y la concurrencia de catedráticos de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica, realizó en Santiago, un Seminario de Química para profesores de enseñanza media. Concurrieron alrededor de cincuenta profesores desde distintos puntos del país. Este grupo trabajó experimentalmente con los microlaboratorios aludidos. IBECC dio otro paso trascendente en el mejoramiento de la enseñanza científica, al enviar en 1961, dos profesores del Instituto a la 2ª Conferencia de Redacción del Biological Science Curriculum Study (BSCS), que se realizó en la Universidad de Colorado (E.U.A.). Para ello, IBECC logró la colaboración de la Unión Panamericana. En la citada Conferencia de Redacción participaron, además,

profesores argentinos y colombianos. IBECC ha trabajado con la cooperación de UNESCO, Departamento de Ciencias de la Unión Panamericana, Fundación Ford, Ministerio de Educación y Cultura del Brasil, National Science Foundation y Fundación Rockefeller. Así ha logrado capacitar profesores en el extranjero, preparar "kits" y textos, realizar cursos, seminarios, etc. Y fruto del entusiasmo de los profesores latinoamericanos que participaron en la citada Conferencia de Redacción del BSCS, fue el nacimiento del Departamento de Asuntos Científicos de la Organización de los Estados Americanos (Unión Panamericana), entidad similar a Biological Science Curriculum Study. Los hechos se encadenan beneficiosamente y del citado Departamento de Asuntos Científicos, nace la idea de organizar la Conferencia Interamericana para la Enseñanza de Biología, que se realizó en Buenos Aires en 1964.

Nos hemos detenido con prominencia en Brasil para resaltar su importante organización en América Latina, organización que Chile ya debiera poseer. Ciertamente no son ajenos los profesores chilenos a este creciente afán por mejorar la enseñanza científica. Se han organizado Centros Profesionales, que como el "Federico Johow" para profesores de Biología y Química, tienen prestado el estímulo y muchos años de ardua labor. El interés se ha demostrado con la asistencia a Seminarios, Conferencias, Encuentros Profesionales. La canalización de estas inquietudes hacia el logro de objetivos concretos —con metas a corto y largo plazo— traerá grandes beneficios a la educación nacional, y podrá lograrse con una planificación sustancial que unifique y coordine los esfuerzos. No se necesitan grandes recursos financieros y podrían obtenerse del propio esfuerzo nacional y de organismos internacionales.

Fundamentalmente creemos que la planificación referida debe considerar: - Participación activa del profesorado en tareas concretas de investigación curricular. -Capacitación permanente del magisterio. (Felizmente ya se ha creado el Instituto de Perfeccionamiento Docente, a través de un acuerdo previo entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Chile. Posteriormente, el Gobierno de Chile firmó un convenio sobre el particular, con la Fundación Ford.) - Aprovechamiento racional de los recursos nacionales para la producción de Material Didáctico: a. Coordinar la actividad de los profesores de enseñanza científica con los profesores de artes manuales y de artes plásticas. b. Estudiar el aporte de las Escuelas Técnicas e Industriales para ayudar a la fabricación de equipos (kits), como una medida de emergencia,

hasta llegar a la creación de un Centro Nacional de Producción de Material Didáctico.

Estas posibles soluciones plantean importante función coordinadora: Necesidad de ampliar el material disponible en el Centro de Documentación Pedagógica, para investigación por los profesores. Urgente necesidad de difusión de materiales y de técnicas utilizadas en E.U.A. y en Europa para la enseñanza científica, a través del envío de profesores chilenos a centros de enseñanza de las ciencias de prestigio mundial. Paralelamente obtener información sobre los avances metodológicos de las ciencias en el extranjero, recurriendo a publicaciones de diversa índole, y a los expertos que visitan o trabajan en el país. Es obvio que el Centro de Documentación debe contar con presupuesto adecuado para la adquisición de estas publicaciones. Fomentar y estimular la asociación de profesores en Centros Profesionales (Centro de Profesores de Biología y Química "Federico Johow", Centro de Profesores de Matemáticas y Física). La asistencia de los profesores a las reuniones de sociedades profesionales, la lectura de sus publicaciones y consiguientes intercambios, se señalan, en otros países, como excelente método que permite al profesor mejorar la calidad de la enseñanza que imparte. Estas sociedades deben contar con la ayuda necesaria para realizar activos intercambios con similares extranjeros, y deben tener fácil acceso a fuentes de información e investigación. Las bibliotecas escolares deben tener un aprovechamiento dirigido por los Departamentos de Asignaturas. Frecuentemente, la urgencia de invertir determinadas partidas de dinero "para que no se pierdan", determina una solución poco cuidadosa del material. Son los pedagogos y metodólogos quienes deben orientar las selecciones bibliográficas. Las bibliotecas escolares —cuando existen y cuando se atienden— disponen muchas veces de libros de escasa utilidad para los alumnos. Si bien cierta proporción de estos libros proviene a veces de donaciones, otra parte es el resultado de una selección apresurada. Es útil establecer, finalmente, la necesidad de considerar representativa y activamente al profesorado en servicio en escuelas y liceos para el trabajo en investigación curricular, en Centros de Capacitación y en Centros de Producción de Material Didáctico, junto a profesionales universitarios. La experiencia internacional demuestra palmariamente las ventajas de un trabajo mixto (escuela–universidad), en equipo. Mtp. 19/X/65".[1]

[1] Bartolomé Jankovic N. (1965). "Problemas de la enseñanza científica". Servicio de Coordinación de Material Didáctico y Comunicación Audiovisual. Superintendencia de Educación Pública. Ministerio de Educación Pública. Documento N° 3. Octubre. Santiago, Chile.

Clase experimental de ciencias de estudiantes de primaria. Un privilegio de pocos (1961). Autor: Zig-Zag Pool fotográfico. Archivo Zig-Zag/Quimantú. Archivo Museo Histórico Nacional.

Bartolomé Jankovic concibe la mejora de la enseñanza científica en Chile como un proceso estructural, sistemático y necesariamente coordinado, que debe trascender acciones aisladas o esfuerzos individuales del profesorado. Desde su perspectiva, el problema central no radica únicamente en la falta de vocación o capacidad docente, sino en la ausencia de una política integral de apoyo, formación, recursos y articulación institucional. Jankovic otorga un lugar prioritario a la capacitación permanente del magisterio, valorando positivamente los avances ya alcanzados mediante la creación del Instituto de Perfeccionamiento Docente, entendido como un instrumento estratégico del Estado en colaboración con la universidad y con organismos internacionales como la Fundación Ford. Esta formación continua aparece como condición indispensable para actualizar contenidos, métodos y enfoques científicos. Jankovic subraya, además, la necesidad de racionalizar el uso de los recursos nacionales, proponiendo la producción local de material didáctico científico. Desde su visión, esta estrategia no solo responde a criterios económicos, sino también pedagógicos y de soberanía educativa, al fomentar la colaboración entre docentes de ciencias, artes manuales, artes plásticas y escuelas técnicas, y al proyectar la creación de un Centro Nacional de Producción de Material Didáctico.

Otro eje fundamental de su planteamiento es el acceso sistemático a información científica y pedagógica actualizada. El autor considera imprescindible fortalecer el Centro de Documentación Pedagógica, dotándolo de materiales, publicaciones especializadas y presupuesto suficiente, de modo que los profesores puedan investigar, actualizarse y fundamentar su práctica docente. Jankovic enfatiza la difusión de metodologías internacionales y la inserción del profesorado chileno en circuitos académicos de prestigio en Estados Unidos y Europa. Esta apertura al exterior es concebida como un mecanismo de modernización, siempre que sea acompañada por procesos de adaptación crítica al contexto nacional. El documento también expresa una valoración explícita de la organización profesional del profesorado, destacando el rol de los centros y asociaciones disciplinares como espacios de intercambio, perfeccionamiento y mejora de la calidad docente. Para el autor, estas instancias deben ser apoyadas institucionalmente y conectadas con redes internacionales de información e investigación.

Jankovic sostiene que la investigación curricular y la innovación educativa solo pueden prosperar si incorporan activamente a los profesores en ejercicio, en un trabajo colaborativo con la universidad. Esta concepción de trabajo mixto escuela–universidad se presenta como una evidencia internacionalmente validada y como una vía para articular teoría, práctica y producción de conocimiento pedagógico. Este documento inédito de la Superintendencia de Educación Pública muestra la influencia creciente de la UNESCO y refleja una visión tecnocrática progresista, propia del contexto desarrollista de la época,

que entiende la enseñanza científica como un campo estratégico para el desarrollo nacional, dependiente de la planificación, la cooperación internacional y la profesionalización sistemática del cuerpo docente.

La reflexión de Bartolomé Jankovic N. se inscribe claramente en una concepción estratégica y desarrollista de la educación científica, propia del clima intelectual y político de mediados del siglo XX, en el cual la enseñanza de las ciencias es entendida como un pilar fundamental del progreso económico, tecnológico y cultural del país. Su propuesta no se limita a un diagnóstico pedagógico, sino que articula una visión sistémica del aparato educativo, donde la formación docente, la producción de materiales, la investigación curricular y la cooperación internacional aparecen como dimensiones interdependientes de un mismo proyecto modernizador.

Desde una perspectiva interpretativa, el documento revela una confianza marcada en la planificación estatal y en la experticia técnica, así como en la capacidad de los organismos internacionales y fundaciones extranjeras para catalizar procesos de reforma educativa. Esta confianza no implica una negación del rol del profesorado, sino, por el contrario, una revalorización de su función como agente activo del cambio, siempre que cuente con condiciones institucionales adecuadas, acceso a información actualizada y espacios de organización profesional. Al mismo tiempo, el énfasis en la racionalización de recursos, en la producción nacional de material didáctico y en la articulación entre escuela, universidad y centros técnicos, evidencia una tensión productiva entre modernización y contextualización, en la que los modelos internacionales son asumidos como referentes, pero no como moldes mecánicos. En este sentido, Jankovic propone una adaptación crítica del conocimiento científico y pedagógico, orientada a responder a las necesidades específicas del sistema educativo chileno.

La insistencia en la investigación curricular y en el trabajo colaborativo escuela–universidad permite interpretar el texto como un antecedente temprano de enfoques contemporáneos sobre comunidades profesionales de aprendizaje y producción situada del conocimiento pedagógico. Así, el documento no solo refleja una etapa histórica de reforma educativa, sino que también anticipa debates actuales sobre profesionalización docente, circulación del saber científico y el papel del Estado en la construcción de una cultura científica democrática y sostenible, como definiciones en un proceso de reforma educativa que comenzaba a cristalizar en la primera mitad de esa década.

Estudiantes de enseñanza básica, invitados a un congreso (1968). Archivo Zig-Zag/Quimantú. Archivo Museo Histórico Nacional.

Alfabetización científica

La alfabetización científica se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que permiten a las personas comprender la ciencia como una forma de interpretar el mundo, utilizar conceptos y métodos científicos en la vida cotidiana, y participar de manera crítica, informada y responsable en la toma de decisiones individuales y colectivas. No se limita al dominio de contenidos disciplinares, sino que implica la capacidad de formular preguntas, interpretar evidencias, evaluar información científica, reconocer la naturaleza social e histórica de la ciencia y comprender sus implicancias éticas, culturales y políticas. En este sentido, la alfabetización científica es un componente central de la educación ciudadana, ya que fortalece el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la participación democrática en sociedades atravesadas por el conocimiento científico-tecnológico, contribuyendo a una relación más consciente, reflexiva y humana entre ciencia, sociedad y cultura.

La alfabetización científica constituye un eje central de la educación contemporánea y es entendida, desde organismos internacionales y la investigación educativa, como la capacidad de las personas para comprender, usar y evaluar el conocimiento científico en contextos personales, sociales y culturales. La OCDE, a través de las evaluaciones PISA, define la alfabetización científica como la aptitud para explicar fenómenos científicamente, evaluar y diseñar investigaciones, e interpretar datos y evidencias, enfatizando su dimensión aplicada y ciudadana. En esta línea, Bybee amplía el concepto al señalar que la alfabetización científica implica no solo saber ciencia, sino pensar científicamente, reconociendo la ciencia como un proceso dinámico, contextualizado y socialmente situado. Por su parte, Hodson introduce una perspectiva crítica, subrayando que la alfabetización científica debe permitir a los estudiantes comprender las relaciones entre ciencia, poder y sociedad, promoviendo una educación científica orientada a la acción, la justicia social y la toma de decisiones informadas. Complementariamente, la UNESCO vincula la alfabetización científica con el desarrollo humano sostenible, destacando su rol en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar problemáticas globales como el cambio climático, la desigualdad y la gestión del patrimonio natural y cultural.

En el marco curricular chileno, la alfabetización científica se encuentra explícitamente integrada en las Bases Curriculares de Ciencias Naturales y Educación Científica (Educación Básica y Media), donde se promueve el desarrollo de habilidades de investigación, pensamiento crítico, argumentación basada en evidencia y comprensión de la naturaleza de la ciencia. Asimismo, el currículum chileno concibe la ciencia como una práctica cultural

y social, articulada con la formación ciudadana, el enfoque de aprendizaje significativo y la resolución de problemas contextualizados en el entorno local y nacional. De este modo, la alfabetización científica se presenta no solo como un objetivo disciplinar, sino como una competencia transversal, orientada a fortalecer la participación democrática, la conciencia ambiental y la responsabilidad social de los estudiantes.

Tanto desde los enfoques internacionales (OCDE y UNESCO) como desde el currículum chileno, la alfabetización científica se configura como un proceso formativo integral, que articula conocimiento, habilidades y valores, y que sitúa a la ciencia al servicio de la comprensión crítica del mundo, la toma de decisiones informadas y la construcción de una ciudadanía activa, reflexiva y socialmente comprometida. Los fundamentos pedagógicos del pensamiento científico y de las metodologías empírico-experimentales en la enseñanza básica y media se sustentan en una concepción del aprendizaje como proceso activo, situado y social, orientado a la comprensión crítica de la realidad natural y social. Tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales, estas metodologías buscan desarrollar en niños y adolescentes capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que les permitan formular preguntas, construir explicaciones fundadas y contrastarlas con evidencias, más que memorizar contenidos aislados.

En primera instancia, el pensamiento científico se apoya en el constructivismo pedagógico, que concibe al estudiante como protagonista de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de forma mecánica, sino que se construye a partir de la interacción entre experiencias previas, observación sistemática y reflexión guiada. En enseñanza básica, esto se traduce en actividades de exploración directa del entorno —experimentos simples, observaciones de fenómenos naturales o sociales cercanos—, mientras que en enseñanza media se avanza hacia diseños más complejos de investigación, análisis de variables y elaboración de hipótesis contrastables.

Podemos identificar otro fundamento, y es el aprendizaje por indagación, estrechamente vinculado al método científico. Esta aproximación promueve que los estudiantes desarrollen habilidades como la formulación de preguntas significativas, la recolección y organización de datos, el análisis crítico de la información y la comunicación de resultados. En ciencias naturales, la metodología empírico-experimental se expresa en la experimentación controlada, el trabajo de laboratorio y el registro sistemático de observaciones; en ciencias sociales, adopta formas como el trabajo de campo, la observación participante, el análisis de fuentes históricas, encuestas, entrevistas y estudios de caso, todas ellas orientadas a comprender fenómenos sociales en su contexto.

Otro pilar pedagógico es la educación experiencial, que valora el aprendizaje basado en la experiencia directa y reflexiva. Desde esta lógica, el error, la duda y la reformulación de hipótesis no se conciben como fracasos, sino como momentos constitutivos del proceso científico. Este enfoque resulta especialmente relevante en edades escolares, pues fomenta la curiosidad intelectual, la perseverancia y la disposición a revisar críticamente las propias ideas, habilidades centrales tanto para las ciencias naturales como para las sociales. Creemos que estas metodologías se fundamentan en el aprendizaje colaborativo, entendido como una estrategia para construir conocimiento de manera colectiva. El trabajo en grupos de investigación escolar —frecuente en clubes científicos y proyectos de aula— permite desarrollar competencias sociales como la argumentación, la escucha activa, la negociación de significados y la toma de decisiones compartida. Desde un punto de vista pedagógico, la interacción entre pares potencia la comprensión de conceptos complejos y favorece una sociabilidad cognitiva, clave para la formación del pensamiento científico. Otro fundamento central es la articulación entre teoría y realidad, que evita la separación rígida entre contenidos curriculares y contexto. En ciencias naturales, esto implica relacionar conceptos como energía, ecosistemas o materia con experiencias cotidianas; en ciencias sociales, vincular nociones como territorio, poder, cultura o cambio histórico con el entorno local, la memoria social y los problemas contemporáneos. Esta contextualización fortalece el sentido del aprendizaje y promueve una comprensión situada del conocimiento científico.

Desde una perspectiva formativa, el pensamiento científico escolar se sustenta en una educación para la ciudadanía crítica. Al aprender a analizar evidencias, distinguir hechos de opiniones y argumentar con fundamentos, los estudiantes desarrollan competencias esenciales para participar informadamente en la vida social. En este sentido, las metodologías empírico-experimentales no solo buscan formar futuros científicos, sino también sujetos reflexivos, éticamente responsables y capaces de comprender y transformar su entorno natural y social. Los fundamentos pedagógicos del pensamiento científico en enseñanza básica y media integran constructivismo, indagación, experiencia, colaboración y contextualización. A través de metodologías empírico-experimentales adaptadas a las ciencias naturales y sociales, estas aproximaciones favorecen una comprensión profunda del conocimiento, fortalecen habilidades cognitivas y sociales, y contribuyen a una formación integral orientada a la comprensión crítica del mundo.

En términos pedagógicos, la imagen encarna varios principios fundamentales del pensamiento científico escolar:

- Aprendizaje por descubrimiento: el conocimiento no se entrega acabado, sino que se construye a partir de la observación y la pregunta.

- Metodología empírico-experimental: el objeto técnico es resultado de ensayo, error y diseño, y suscita hipótesis en los observadores.

- Motivación intrínseca: la curiosidad y el asombro operan como motores del aprendizaje.

- Trabajo colaborativo y sociabilidad cognitiva: el conocimiento emerge en un espacio compartido, no individualizado.

- Desarrollo metacognitivo: desarrollo de regulación cognitiva y de hábitos intelectuales y de estudio promotores de una disposición positiva hacia el perfeccionamiento y la problematización y la búsqueda de respuestas, en suma, competencias de autoprendizaje.

Así todo, las Juventudes Científicas funcionaron como un laboratorio pedagógico avanzado que se inspira directamente de la reforma educacional que nace en 1964 en Chile. La decisión política de su desarrollo e institucionalización reside en el carácter pionero y vanguardista de la Dra. Grete Monstny y se fundamenta en su formación científica y su visión de mundo, la que, ante todo, transformó a los niños y jóvenes en protagonistas del aprendizaje y de la experiencia del museo como espacio de aprendizaje activo y creativo.

La difusión de la cultura científica constituye un componente central de las sociedades contemporáneas, en tanto permite articular el conocimiento producido por la ciencia con los procesos sociales, educativos y culturales más amplios. En términos generales, la cultura científica puede entenderse como el conjunto de saberes, prácticas, valores y actitudes que posibilitan a las personas comprender cómo se produce el conocimiento científico, evaluar críticamente sus resultados y reconocer su impacto en la vida cotidiana, en la toma de decisiones públicas y en la construcción de ciudadanía. Unesco (2005), en el texto técnico: "¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años", plantea las dificultades, desafíos y beneficios de la difusión de la cultura científica. Plantea, como problematización, que no es un objetivo definitivo ni prioritario, ya que existen diferentes formas de conocimientos y de enfrentar el mundo, pudiendo ser un error su difusión sin considerar sus pro y contra. Plantea el debate de enseñanza o alfabetización, comentando:
.

> "*¿Qué entender por alfabetización científica? En efecto, el concepto de alfabetización científica, hoy en boga, cuenta ya con una tradición que se remonta, al menos, a finales de los años cincuenta (DeBoer, 2000). Pero es, sin duda, durante la última década cuando esa expresión ha adquirido categoría de eslogan amplia y repetidamente utilizado por los investigadores, diseñadores de currículos y profesores de ciencias (Bybee, 1997). Ello debe*

saludarse, resalta Bybee, como expresión de un amplio movimiento educativo que se reconoce y moviliza tras el símbolo "alfabetización científica". Pero comporta, al propio tiempo, el peligro de una ambigüedad que permite a cada cual atribuirle distintos significados y explica las dificultades para lograr un consenso acerca de hacia dónde y cómo avanzar en su consecución. De hecho, desde 1995, revistas como el Journal of Research in Science Teaching han publicado editoriales con llamamientos para la realización de contribuciones que permitan plantear propuestas coherentes en este campo de investigación e innovación educativas".[2] (Unesco, 2005: 17).

La importancia del conocimiento científico radica en su capacidad para ofrecer explicaciones fundamentadas sobre los fenómenos naturales y sociales, así como para generar soluciones a problemas complejos que afectan a las comunidades humanas. La ciencia no solo produce información técnica o especializada, sino que también aporta marcos interpretativos que fomentan el pensamiento crítico, la argumentación basada en evidencias y la disposición a revisar creencias a la luz de nuevos datos. En este sentido, el conocimiento científico cumple una función formativa clave: contribuye al desarrollo de sujetos capaces de distinguir entre información validada y opinión, entre evidencia y desinformación, aspecto especialmente relevante en contextos marcados por la sobreabundancia de información y la circulación de discursos pseudocientíficos. La enseñanza de la cultura científica implica el desarrollo de habilidades y destrezas fundamentales mediante las cuales se articula la alfabetización científica y se hace posible la inmersión del estudiante en la cultura científica:

"*Para ir más allá de un manejo superficial del concepto de alfabetización científica, Bybee (1997) propone distinguir ciertos grados en la misma que denomina, respectivamente, "analfabetismo", alfabetización "nominal", "funcional", "conceptual y procedimental" y, por último, "multidimensional". Nos detendremos en el significado que da a esta última. La alfabetización científico-tecnológica multidimensional, señala Bybee, "se extiende más allá del vocabulario, de los esquemas conceptuales y de los métodos procedimentales, para incluir otras dimensiones de la ciencia: debemos ayudar a los estudiantes a desarrollar perspectivas de la ciencia y la tecnología que incluyan la historia de las ideas científicas, la naturaleza de la ciencia y la tecnología y el papel de ambas en la vida personal y social. Éste es el nivel*

[2] Unesco (2005). ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Andros.

multidimensional de la alfabetización científica (…) Los estudiantes deberían alcanzar una cierta comprensión y apreciación global de la ciencia y la tecnología como empresas que han sido y continúan siendo parte de la cultura". (Unesco, 2005: 18).

En el ámbito educativo, la presencia de la cultura científica en el currículum escolar resulta fundamental y no debe limitarse a la enseñanza instrumental de contenidos disciplinares. Más allá de la transmisión de conceptos, el currículum debe incorporar la comprensión de los métodos científicos, la historia de la ciencia, sus dimensiones éticas y sociales, así como sus vínculos con la tecnología y el entorno. De este modo, la educación científica se convierte en un espacio para comprender la ciencia como una construcción humana, histórica y socialmente situada, y no como un saber neutral, cerrado o incuestionable. Unesco (2005) también abordó en aquel entonces los problemas de la fiabilidad del conocimiento en el marco de la "sociedad de la información" y del alcance que han logrado los medios digitales masivos de comunicación, abordando problemáticamente eseel mito de la educación científica como un aspecto el fundamentalde la ciudadanía, argumentando que los conocimientos científicos no son garantía de un mejor ejercicio ciudadano, ni de la posibilidad cierta de incidir en la generación de política pública. Por ello expone:

"Como hemos señalado, numerosas investigaciones, proyectos educativos como los National Science Education Standards (National Research Council, 1996) y conferencias internacionales como la Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el siglo XXI (Declaración de Budapest, 1999), ponen el acento en la necesidad de una formación científica que permita a la ciudadanía participar en la toma de decisiones, en asuntos que se relacionan con la ciencia y la tecnología. Este argumento "democrático" es, quizás, el más ampliamente utilizado por quienes reclaman la alfabetización científica y tecnológica como una componente básica de la educación ciudadana (Fourez, 1997; Bybee, 1997; DeBoer, 2000; Marco, 2000…). Y es también el que autores como Fensham (2002a y 2002b) cuestionan más directa y explícitamente, argumentando, como hemos visto, que el conocimiento científico, susceptible de orientar la toma de decisiones, exige una profundización que sólo es accesible a los especialistas. Analizaremos, pues, sus argumentos, que no son, en absoluto, triviales, y que, en su opinión y en la de otros autores en quienes se apoyan, cuestionarían las propuestas de educación científica para todos. Intentaremos mostrar, sin embargo, que esa participación, en la toma fundamentada de decisiones, precisa de los ciudadanos, más que un nivel de conocimientos muy elevado, la vinculación de un mínimo de conocimientos específicos,

perfectamente accesible a la ciudadanía, con planteamientos globales y consideraciones éticas que no exigen especialización alguna. Más concretamente, intentaremos mostrar que la posesión de profundos conocimientos específicos, como los que tienen los especialistas en un campo determinado, no garantiza la adopción de decisiones adecuadas, sino que se necesitan enfoques que contemplen los problemas en una perspectiva más amplia, analizando las posibles repercusiones a medio y largo plazo, tanto en el campo considerado como en otros. Y eso es algo a lo que pueden contribuir personas que no sean especialistas, con perspectivas e intereses más amplios, siempre que posean un mínimo de conocimientos científicos específicos sobre la problemática estudiada, sin los cuales resulta imposible comprender las opciones en juego y participar en la adopción de decisiones fundamentadas. Esperamos responder, de este modo, a los argumentos de quienes consideran la alfabetización científica del conjunto de la ciudadanía un mito irrealizable y, por tanto, sin verdadero interés". (Unesco, 2005: 20-21).

No obstante, es fundamental, argumenta la UNESCO, a través de sus especialistas, que se requiere de conocimientos fundamentales para conocer el mundo y para ejercer la ciudadanía. Consecuentemente saber más no implica un ejercicio más amplio o mejorado de la ciudadanía. Muchos científicos, paradójicamente, no inciden en el desarrollo de políticas públicas ni pueden ayudar al mejoramiento de las condiciones asociales y culturales de sus conciudadanos. Por ello la Unesco Advierte:

"En definitiva, la participación ciudadana en la toma de decisiones es hoy un hecho positivo, una garantía de aplicación del principio de precaución, que se apoya en una creciente sensibilidad social frente a las implicaciones del desarrollo tecnocientífico que puedan comportar riesgos para las personas o el medio ambiente. Dicha participación, hemos de insistir, reclama un mínimo de formación científica que haga posible la comprensión de los problemas y de las opciones –que se pueden y se deben expresar con un lenguaje accesible– y no ha de verse rechazada con el argumento de que problemas como el cambio climático o la manipulación genética sean de una gran complejidad. Naturalmente se precisan estudios científicos rigurosos, pero tampoco ellos, por si solos, bastan para adoptar decisiones adecuadas, puesto que, a menudo, la dificultad estriba, antes que en la falta de conocimientos, en la ausencia de un planteamiento global que evalúe los riesgos y contemple las posibles consecuencias a medio y largo plazo. Muy ilustrativo a este respecto puede ser el enfoque dado a las catástrofes anunciadas, como la provocada por el hundimiento de petroleros como el Exxon Valdez, Erika, Prestige... que se

intenta presentar como "accidentes" (Vilches y Gil Pérez, 2003)". (UNESCO, 2005: 23)".

La difusión de la cultura científica en la escuela tiene una incidencia directa en la formación integral de las personas. Favorece el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la reflexión crítica y la resolución de problemas, y promueve actitudes como la curiosidad intelectual, la responsabilidad social y la valoración del conocimiento como bien público. Desde esta perspectiva, la educación científica contribuye a la construcción de una ciudadanía informada, capaz de participar activamente en debates sobre temas relevantes como el cambio climático, la salud pública, la sustentabilidad ambiental o el uso de nuevas tecnologías. Pero, con todo, lo anterior no encierra una panasea, el ejercicio de la ciudadanía depende de valores, principios axciológicos humanistas y un enfoque pluralista, cuestiones que -.de suyo- no son saberes implícitos en el saber científico. Para la Unesco:

> *"Todo ello constituye un argumento decisivo a favor de una alfabetización científica del conjunto de la ciudadanía, cuya necesidad aparece cada vez con más claridad ante la situación de auténtica "emergencia planetaria" (Bybee, 1991) que estamos viviendo. Así, en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992 y conocida como Primera Cumbre de la Tierra, se reclamó una decidida acción de los educadores para que los ciudadanos y ciudadanas adquieran una correcta percepción de cuál es esa situación y puedan participar en la toma de decisiones fundamentadas (Edwards et al., 2001; Gil-Pérez et al., 2003; Vilches y Gil-Pérez, 2003). Como señalan Hicks y Holden (1995), si los estudiantes han de llegar a ser ciudadanos y ciudadanas responsables, es preciso que les proporcionemos ocasiones para analizar los problemas globales que caracterizan esa situación de emergencia planetaria y considerar las posibles soluciones".* (UNESCO, 2005: 23).

La difusión de la cultura científica no solo es un requisito para el progreso científico y tecnológico, sino también una condición esencial para el fortalecimiento de la educación, la democracia y la vida social. Integrar el conocimiento científico de manera transversal, crítica y contextualizada en el currículum escolar permite formar sujetos más autónomos, reflexivos y comprometidos con su entorno, consolidando así el papel de la ciencia como

un componente fundamental de la cultura contemporánea. Por todo lo anterior, no hay que equivocar nuestro camino formativo:

> "*Tras la idea de alfabetización científica no debe verse, pues, una "desviación" o "rebaja" para hacer asequible la ciencia a la generalidad de los ciudadanos, sino una reorientación de la enseñanza absolutamente necesaria también para los futuros científicos; necesaria para modificar la imagen deformada de la ciencia hoy socialmente aceptada y luchar contra los movimientos anticiencia que se derivan; necesaria incluso, insistimos, para hacer posible una adquisición significativa de los conceptos. De ninguna forma puede aceptarse, pues, que el habitual reduccionismo conceptual constituya una exigencia de la preparación de futuros científicos, contraponiéndola a las necesidades de la alfabetización científica de los ciudadanos y ciudadanas. La mejor formación científica inicial que puede recibir un futuro científico coincide con la orientación a dar a la alfabetización científica del conjunto de la ciudadanía. Esta convergencia se muestra de una forma todavía más clara cuando se analizan con algún detalle las propuestas de alfabetización científica y tecnológica (Bybee, 1997). La tesis básica de Bybee -coincidente, en lo esencial, con numerosos autores- es que dicha alfabetización exige, precisamente, la inmersión de los estudiantes en una cultura científica. El conjunto de este libro está destinado a presentar con algún detalle qué entendemos por esa inmersión*". (UNESCO, 2005: 26)".

> *"Lograr una mejor comprensión de la actividad científica tiene, en sí mismo, un indudable interés, en particular para quienes somos responsables, en buena medida, de la educación científica de futuros ciudadanos de un mundo impregnado de ciencia y tecnología. Conviene recordar, sin embargo, que, como señalan Guilbert y Meloche (1993), "una mejor comprensión por los docentes de los modos de construcción del conocimiento científico (...) no es únicamente un debate teórico, sino eminentemente práctico". Se trata, pues, de comprender la importancia práctica, para la docencia, del trabajo realizado y poder sacar un mayor provecho del mismo, preguntándonos qué es lo que queremos potenciar en el trabajo de nuestros alumnos y alumnas*" (UNESCO, 2005: 52)".

La difusión de la cultura científica, entendida desde los valores democráticos, constituye un pilar fundamental para la amplificación de la ciudadanía democrática contemporánea. Al promover el pensamiento crítico, la comprensión de la evidencia y la deliberación informada, el conocimiento científico fortalece la capacidad de las personas para participar de manera autónoma y responsable en los asuntos públicos. En este sentido, la ciencia no solo aporta saberes técnicos, sino que contribuye a la formación de sujetos capaces de evaluar argumentos, cuestionar discursos dogmáticos y resistir la desinformación, condiciones esenciales para el funcionamiento de una democracia pluralista.

La incorporación sistemática de la cultura científica en el currículum escolar refuerza estos valores al situar a la educación como un espacio de construcción de ciudadanía. Al comprender la ciencia como una práctica social, histórica y ética, los estudiantes desarrollan una conciencia crítica sobre las relaciones entre conocimiento, poder y sociedad, lo que favorece la participación informada en debates colectivos sobre problemáticas contemporáneas. De este modo, la educación científica se convierte en un mecanismo de inclusión cívica, al democratizar el acceso al conocimiento y reducir las brechas de comprensión que limitan el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

La difusión de la cultura científica[3] fortalece la democracia al ampliar las competencias intelectuales y cívicas de la población, promoviendo una ciudadanía activa, reflexiva y comprometida con el bien común. La ciencia, integrada de manera crítica en la educación y en la esfera pública, actúa así como un vector de profundización democrática, al sostener prácticas de participación basadas en el diálogo, la evidencia y la responsabilidad social. La comunicación pública de la ciencia debe ser simultáneamente clara, crítica y democrática: comunicar hechos no basta; hay que abrir espacios de deliberación sobre fines, riesgos y valores que orientan la ciencia en la sociedad. En la perspectiva de Gonzalez (2025), su difusión posee requisitos a cumplir, por ello es necesario atender al enfoque según se debe trabajar formativamente:

> *"Dedicarse a la comunicación pública de la ciencia hoy implica reconocer la complejidad del panorama contemporáneo, tanto desde el punto de vista de la producción y circulación de los conocimientos científicos como de los contextos sociopolíticos en que estos procesos se enmarcan y de las visiones del ser humano que están a la base de estos ámbitos. Además de la necesaria claridad respecto a definiciones y modelos de la cultura científica y la comunicación pública de la ciencia, también es necesario mirar con honestidad cuáles son realmente las prácticas, ideas e intereses humanos que modelan nuestras sociedades. En la actualidad, parece ser cada vez más necesario cuestionar*

[3] González, Paulo (2025). Cultura científica. Aproximaciones a la comunicación pública de la ciencia. Universidad Autónoma. Ediciones Universidad Autónoma de Chile. Santiago, Chile.

cómo las aspiraciones, logros y fracasos de los proyectos civilizatorios modernos —en los que la ciencia ha tenido un rol clave— nos han conducido a realidades paradójicas y desafiantes. Hemos atravesado una pandemia global, somos agentes de los efectos acelerados del cambio climático, de la destrucción de la naturaleza y de guerras brutales que dejan al descubierto las profundas contradicciones de nuestra civilización. Nunca antes habíamos contado con tanto conocimiento y tecnología y, sin embargo, principios como el respeto a los derechos humanos, la justicia social y la protección de nuestro planeta siguen siendo vulnerados una y otra vez. Tal como se ha planteado en diversos debates respecto a la emergencia de la energía nuclear, la biotecnología o la inteligencia artificial, el desarrollo humano no ha de reducirse a los logros de la racionalidad científica y su expresión tecnológica sin considerar los intereses, valores y comportamientos que orientan la producción, comunicación y uso de los conocimientos científicos. Lejos de ser neutrales, sabemos que estos procesos han estado históricamente vinculados a proyectos políticos, sociales y económicos, y han dependido, entre otros aspectos, de qué se considera conocimiento y qué no, de quiénes son considerados expertos, y de cómo se produce y comunica el conocimiento.1 Asimismo, es necesario cuestionarnos respecto a las expectativas que depositamos en el conocimiento científico y tecnológico como vía única para ordenar nuestra experiencia humana, considerando que una confianza excesiva en su poder racional puede ignorar dimensiones constitutivas de ella -como la incertidumbre y la irracionalidad- y, paradójicamente, amenazar sus propios logros". (González, 2025: 15 - 16).

Hoy se hace imprescindible interrogarnos acerca de las expectativas que depositamos en el conocimiento científico y tecnológico como vía exclusiva para ordenar la experiencia humana. Una confianza desmedida en su capacidad racional puede invisibilizar dimensiones constitutivas de dicha experiencia —como la incertidumbre y la irracionalidad— y, de manera paradójica, poner en riesgo los propios logros que la ciencia ha contribuido a construir. Como una aproximación a la divulgación científica, de acuerdo con González (2025) cabe mencionar:

"Dado que este libro está orientado a la comunicación pública de la ciencia, partiré por excluir aquellos tipos de libros que son propios de la comunicación interna de la ciencia, tales como manuales, actas de congresos, libros blancos, protocolos, entre muchos otros. También excluiré a libros cuyo objetivo es formar científicos(as) profesionales o enseñar contenidos y habilidades científicas de acuerdo con objetivos pedagógicos definidos por planes de

enseñanza. Libros que, finalmente, tienen la capacidad de formar comunidades de aprendizaje que comparten enfoques, conocimientos y metodologías comunes. Si bien la educación científica escolar tiene amplio alcance y sin duda su impacto a nivel de comprensión e imagen pública de la ciencia es sumamente relevante, he excluido esta dimensión para centrarme en todas aquellas estrategias que no necesariamente responden a fines educativos formales. Dicho esto, en su circulación por caminos inesperados, muchos de estos libros pueden cumplir roles más allá de sus propósitos originales y solaparse con objetivos que podríamos atribuir a otros géneros. Como he dicho antes, ser puristas con las categorizaciones de libros no tiene mucho sentido. Este corte inicial nos permite hacer otro contraste que se ha de tener presente en este recorrido. No es novedad que desde distintas disciplinas se ha planteado que una de las características del lenguaje científico -al menos una que durante las últimas décadas ha marcado su comunicación interna- es la intención de aparentar una especie de homogénea neutralidad"[4]. (González, 2025: 251 - 252).

Cabe, entonces, comprender si el debate es "enseñar ciencia por enseñar" o "definir valores y principios que implican el quehacer científico…" y que por lo general, el currículum no aborda. Dicho de otro modo, tampoco basta con entregarle un libro a un niño o niña, sin mediación, y que ellos trabajen con autonomía sin apoyo en el ejercicio de moderar o modular el conocimiento y sus implicancias ética en el marco comunitario y social. Entonces, ¿cómo enseñamos ciencia? ¿Qué finalidad buscamos? ¿Qué ajustes didáctico-procedimentales realizan maestros y maestras? En suma, ¿son útiles la ciencia para la ciudadanía? Sobre todo cuando la ciudadanía se desenvuelve en un marco de precariedad social y faltas de oportunidades y clasismo desenfrenado. Por ello es valido también preguntarse, como lo hace González (2025):

"Cabe preguntarse, también, si la ciencia puede expresarse cabalmente sin la riqueza de lenguajes distintos a lo estrictamente científico. Los estudios respecto a la abundancia de metáforas y metonimias utilizadas en el lenguaje científico, por ejemplo, son una muestra de cómo se da este cruce al momento de elaborar representaciones de la realidad. «Dar nombre a las nuevas realidades científicas que van surgiendo es una tarea constantede la

[4] González, Paulo (2025). Cultura científica. Aproximaciones a la comunicación pública de la ciencia. Universidad Autónoma. Ediciones Universidad Autónoma de Chile. Santiago, Chile.

comunidad científica, ya que las dimensiones del universo son inabarcables y la creatividad y el ingenio del científico encuentran un gran campo por delante en el que adentrarse». Existen posturas extremas al respecto que sitúan, por una parte, que debido a la suprema racionalidad y estructura lógica de la ciencia, la metáfora no tiene cabida en ella y, por otro, que la ciencia no deja de ser un discurso de representación del mundo como muchos otros y que al utilizar las palabras modifica la naturaleza del mundo descrito. Más allá de estos puntos irreconciliables, es claro que el uso de las metáforas es distinto en cada campo y que estas son de gran utilidad para la investigación científica como para la recreación de la ciencia. Sin embargo, como muchos(as) suelen señalar, no es cierto que la ciencia no se pueda distinguir de la ficción. La distinción entre lo imaginativo y lo imaginario es fundamental" (González, 2025: 256).

Estas cuestiones nos llevan a recurrir a discusiones que, hace décadas elevaron mentes sagaces como la de Carl Sagan, que como científico, se implicó en el deber moral de difundir el saber científico en los medios masivos. Sus resultados fueron muy exitosos, y fructíferos, y su visión aun es replicada por miles de científicos en el mundo. Él también se cuestionó sobre la utilidad de la enseñanza, sobre todo en niños. Sus reflexiones no dejan de ser inquietantes y desoladoras a la vez. Nos comenta:

"Como la ciencia nos conduce a la comprensión de cómo es el mundo y no de cómo desearíamos que fuese, sus descubrimientos pueden no ser inmediatamente comprensibles o satisfactorios en todos los casos. Puede costar un poco de trabajo reestructurar nuestra mente. Parte de la ciencia es muy simple. Cuando se complica suele ser porque el mundo es complicado, o porque nosotros somos complicados. Cuando nos alejamos de ella porque parece demasiado difícil (o porque nos la han enseñado mal) abandonamos la posibilidad de responsabilizarnos de nuestro, futuro. Se nos priva de un derecho. Se erosiona la confianza en nosotros mismos."[5]

La enseñanza de la ciencia no solo es transmisión de conocimiento, es cuestión de enfoques y de formas de comprender el mundo y de cómo le representamos ese mundo a niños y niñas. Las herramientas de la ciencia también demandan enfoques éticos. Muchos investigadores, demandados por las exigencias del medio profesional e institucional, abandonan sus bases axiológicas. Entonces, debemos enseñanzarles cómo obtener el

[5] Carl Sagan (2019). El mundo y sus demonios. Planeta. Barcelona.

conocimiento, no como una cuestión procedimental, sino como una cuestión llena de eticidad. Por ello se hace pertinente:

> *"Pero cuando atravesamos la barrera, cuando los descubrimientos y métodos de la ciencia llegan hasta nosotros, cuando entendemos y ponemos en uso este conocimiento, muchos de nosotros sentimos una satisfacción profunda. A todo el mundo le ocurre eso, pero especialmente a los niños, que nacen con afán de conocimiento, conscientes de que deben vivir en un futuro moldeado por la ciencia, pero a menudo convencidos en su adolescencia de que la ciencia no es para ellos. Sé por experiencia, tanto por habérmela explicado a mí como por mis intentos de explicarla a otros, lo gratificante que es cuando conseguimos entenderla, cuando los términos oscuros adquieren significado de golpe, cuando captamos de qué va todo, cuando se nos revelan profundas maravillas...//…En su encuentro con la naturaleza, la ciencia provoca invariablemente reverencia y admiración. El mero hecho de entender algo es una celebración de la unión, la mezcla, aunque sea a escala muy modesta, con la magnificencia del cosmos. Y la construcción acumulativa de conocimiento en todo el mundo a lo largo del tiempo convierte a la ciencia en algo que no está muy lejos de un meta-pensamiento transnacional, transgeneracional."*[6]

La ciencia no es un conjunto o un "cúmulo" de saberes procedimentales, es un enfoque integral para enrielar la vida de las personas en torno a actividades al servicio de otros, en busca del bien común. Es también enseñanza emocional, afectiva, integral. Por simple que parezca, este enfoque parece estar en retroceso. Por ello, Sagan nos recuerda:

> *"… La ciencia no sólo es compatible con la espiritualidad sino que es una fuente de espiritualidad profunda. Cuando reconocemos nuestro lugar en una inmensidad de años luz y en el paso de las eras, cuando captamos la complicación, belleza y sutileza de la vida, la elevación de este sentimiento, la sensación combinada de regocijo y humildad, es sin duda espiritual. Así son nuestras emociones en presencia del gran arte, la música o la literatura, o ante los actos de altruismo y valentía ejemplar como los de Mohadma Gandhi o Martín Luther King, Jr. La idea de que la ciencia y la espiritualidad se excluyen mutuamente de algún modo presta un flaco servicio a ambas."*[7]

[6] Carl Sagan (2019). El mundo y sus demonios. Planeta. Barcelona.
[7] Ibidem.

La sala de clases convencional, ordenada y fuertemente jerarquizada. Este era el modelo didáctico que contravenía el llamado a difundir la educación científica en un contexto “extraescolar” (1975). Autor: Zig-Zag Pool fotográfico. Archivo Zig-Zag/Quimantú. Archivo fotográfico Museo Histórico Nacional.

El concepto de “cultura científica” y el compromiso por su difusión

La cultura científica constituye un componente esencial de la educación contemporánea, en tanto permite articular conocimiento, pensamiento crítico y responsabilidad social. Su promoción en la población escolar no debe entenderse como un objetivo técnico, sino como un proyecto cultural de largo aliento, orientado a la democratización del conocimiento científico. Fortalecer la cultura científica implica repensar las prácticas pedagógicas, integrar la educación formal y no formal, y reconocer a niños y jóvenes como sujetos activos en la construcción del conocimiento. En este sentido, la escuela y las instituciones científicas están llamadas a desempeñar un rol articulador, capaz de transformar la ciencia en una experiencia cultural compartida y socialmente significativa.

La cultura científica constituye hoy un eje estratégico para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y socialmente responsables en contextos marcados por la complejidad tecnológica, la sobreinformación y la incertidumbre epistemológica. Esta monografía analiza el concepto de cultura científica desde una perspectiva teórica y educativa, problematizando su alcance, límites y tensiones, así como la necesidad de su generación temprana en la población escolar. Se examinan los fundamentos pedagógicos, sociales y culturales que justifican su promoción en la educación básica y media, enfatizando el rol de la escuela, la educación no formal y las instituciones científicas como espacios de socialización del conocimiento. Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos estructurales y epistemológicos que enfrenta la alfabetización científica en contextos latinoamericanos.

En las sociedades contemporáneas, el conocimiento científico ha adquirido una centralidad inédita en la organización de la vida social, económica y cultural. Sin embargo, esta centralidad no se traduce necesariamente en una comprensión crítica y reflexiva de la ciencia por parte de la ciudadanía. La brecha entre producción científica y apropiación social del conocimiento ha dado lugar a un escenario paradójico: sociedades altamente tecnificadas conviven con bajos niveles de comprensión científica, desinformación y desconfianza hacia la ciencia (Fourez, 1997). En este contexto, emerge el concepto de cultura científica como una categoría analítica y educativa que trasciende la mera transmisión de contenidos disciplinares, situando la ciencia como práctica social, histórica y cultural. La promoción de esta cultura en la población escolar se vuelve una tarea prioritaria, no solo desde una lógica instrumental, sino como parte de un proyecto formativo integral orientado a la construcción de ciudadanía democrática.

El concepto de cultura científica no posee una definición única ni homogénea. Desde una perspectiva amplia, puede entenderse como el conjunto de conocimientos, actitudes, valores, prácticas y representaciones sociales relacionadas con la ciencia y la tecnología, que permiten a los individuos comprender, evaluar y participar críticamente en asuntos científicos que afectan su vida cotidiana (Gil-Pérez et al., 2005).

Autores como Sagan (1997) y Miller (1998) han vinculado la cultura científica con la noción de alfabetización científica, entendida no como acumulación de datos, sino como la capacidad de formular preguntas, interpretar evidencias, comprender la naturaleza del conocimiento científico y reconocer sus límites. En este sentido, la cultura científica implica:

- Comprensión de los procesos de producción del conocimiento científico.
- Reconocimiento del carácter histórico, provisional y socialmente situado de la ciencia.
- Desarrollo de actitudes de curiosidad, escepticismo informado y pensamiento crítico.
- Capacidad de relacionar la ciencia con problemáticas sociales, éticas y ambientales.

Desde esta perspectiva, la cultura científica se configura como una dimensión constitutiva de la cultura general, y no como un saber especializado reservado a expertos.

La escuela representa uno de los principales espacios de socialización del conocimiento científico. Sin embargo, múltiples estudios han evidenciado que la enseñanza tradicional de las ciencias suele privilegiar enfoques memorísticos, descontextualizados y excesivamente disciplinarios, lo que limita la construcción de una auténtica cultura científica (Driver et al., 1996).

La promoción de la cultura científica en la población escolar requiere superar una visión reduccionista de la ciencia como conjunto de verdades acabadas, incorporando enfoques pedagógicos que valoren: la indagación y el aprendizaje basado en problemas, el error como parte constitutiva del proceso científico, el diálogo entre ciencia, sociedad y cultura y la reflexión ética sobre el uso del conocimiento científico.La generación de cultura científica no puede recaer exclusivamente en la educación formal. Museos, centros científicos, ferias escolares, clubes de ciencia y programas de divulgación cumplen un rol fundamental como espacios de educación no formal, donde el conocimiento científico se experimenta de manera activa, colaborativa y significativa (Falk & Dierking, 2000).

Estas instancias favorecen nuevas formas de sociabilidad científica, promoviendo el aprendizaje situado, el trabajo empírico y el vínculo directo con prácticas reales de investigación. En este sentido, la cultura científica se construye también a través de experiencias que articulan emoción, curiosidad y exploración, elementos frecuentemente ausentes en el aula tradicional.

la cultura científica se configura como una dimensión fundamental de la formación integral de la población escolar, en tanto articula conocimiento, pensamiento crítico y comprensión reflexiva del mundo contemporáneo, superando una concepción meramente instrumental o acumulativa de la ciencia. Su promoción temprana resulta indispensable para reducir la brecha entre producción científica y apropiación social del conocimiento, fortaleciendo capacidades de indagación, juicio informado y participación ciudadana. En este marco, la escuela, en diálogo con la educación no formal y las instituciones científicas, asume un rol estratégico como espacio de socialización cultural de la ciencia, donde el saber se construye como práctica histórica, social y ética. No obstante, el desarrollo de una auténtica cultura científica enfrenta tensiones estructurales, pedagógicas y epistemológicas que obligan a repensar los modelos tradicionales de enseñanza, los fines de la alfabetización científica y el lugar de la ciencia en la formación ciudadana. Así, promover cultura científica en la población escolar implica no solo enseñar ciencia, sino formar sujetos capaces de comprenderla, cuestionarla y situarla críticamente en la vida social, consolidando la ciencia como un bien cultural común y un pilar de la democracia contemporánea.

Origen de la idea de las "Juventudes Científicas"

De trato formal, aunque siempre cercano y afectuoso, la doctora Grete Mostny Glaser solía dedicar tiempo a conversar con los niños y jóvenes que integraban las Juventudes del Museo Nacional de Historia Natural, particularmente en las reuniones esporádicas que se organizaban con fines formativos y reflexivos. En estos encuentros, Mostny recurría con frecuencia al anecdotario personal para explicar las circunstancias históricas y pedagógicas que habían dado origen a lo que la periodista Carmen Eugenia Bravo, de La Nación denominó en 1987, como "Los niños sabios de la Escuela Invisible",[8] una experiencia educativa no formal, sostenida en el tiempo, orientada a la formación científica, ética y ciudadana de niños y adolescentes. Esta concepción pedagógica encontraba uno de sus antecedentes más profundos en la experiencia europea de posguerra, particularmente en los esfuerzos por reconstruir las conciencias infantiles y juveniles en la Alemania derrotada, donde la enseñanza de la ciencia fue concebida como un mecanismo central de desnazificación y rehumanización del pensamiento (comunicación personal, Grete Mostny, 1984). Carmen Eugenia Bravo, conversando con Grete Mostny logra captar ese vínculo invisible entre las circunstancias vividas y las motivaciones internas de las personas para emprender grandes empresas, comentando en la sección Crónica de La Nación:

> "*Juventudes Científicas: De un recuerdo doloroso nació esta creativa iniciativa. Fue la experiencia de post guerra, con su desesperanza y escasa canalización vocacional de la juventud, la que impulsó a la doctora Grete Mostny, ex directora del Museo Nacional de Historia Natural, a fundar las "Juventudes Científicas de Chile" en octubre de 1967. Desde entonces "las Juventudes" nunca ha dejado el Museo. Allí llegan los chicos golpeando puertas. Espontáneos, pasándose el dato de unos a otros, y terriblemente interesados…"*[9]

La Dra. Grete ya había externalizado aquella esquiva idea, raramente mencionada en sus biografía y en las recapitulaciones sobre el origen de las "Juevntudes" (MNHN, 2011). En efecto, este proyecto encontraba uno de sus antecedentes fundamentales en los procesos de desnazificación pedagógica implementados en la Alemania de posguerra, donde la

[8] Carmen Eugenia Bravo (1987). "Los niños sabios de la Escuela Invisible". La Nación. Santiago de Chile. 19 de octubre de 1987, Págs. 10-11.

[9] Ibidem pág. 10.

enseñanza de la ciencia fue concebida como un medio para desmontar estructuras de pensamiento dogmático, racista, antiintelectual y reintroducir formas de racionalidad crítica junto a principios humanistas. Llama la atención que en todos los trabajos biográficos que relevan su interés y esfuerzos en la educación científica de niños y jóvenes con la creación y proyección en el tiempo de las "Juventudes Científicas de Chile", no recogieran este poderoso argumento que justifica su perseverancia en torno a una idea que pudo ser efímera en manos de otros intelectuales de su rango. Más aún, cuando la Dra. Grete no solo era una intelectual migrante que vivió los cambios en Viena precipitados por el Anschluss, sino una mujer que escapó del autoritarismo asesino del NSDAP.

En este contexto, la transformación de los contenidos educativos y de sus enfoques metodológicos respondió a una reacción consciente frente al autoritarismo del régimen nacionalsocialista y a la expansión de formas de pensamiento simplificadas y dogmáticas que, como señala Hobsbawm (1992), habían penetrado de manera transversal en la vida social, cultural y científica. No se trataba únicamente de recuperar un vocabulario científico despojado de su instrumentalización ideológica, sino de restaurar la tradición racionalista occidental, entendida como un ejercicio crítico del pensamiento, basado en la evidencia, la argumentación y la autonomía intelectual. Esta restauración se llevó a cabo mediante la reactualización del conocimiento producido por el quehacer científico en sus más diversos campos, concibiendo la ciencia como una práctica ética y socialmente responsable.

El daño causado por el nazismo en niños y niñas alemanes fue profundo y estructural. Aquellos que se formaron íntegramente bajo el régimen nacionalsocialista fueron sometidos a un proceso sistemático de adoctrinamiento radical, que alteró no solo los contenidos del conocimiento, sino también su valor social y su función cultural. El saber dejó de ser una herramienta para comprender críticamente la realidad y se convirtió en un instrumento de legitimación ideológica. En este proceso, el rol del individuo fue profundamente distorsionado por las pretensiones totalitarias del Estado, que buscó transformar al ciudadano en un súbdito obediente, subordinando la autonomía intelectual y moral a los imperativos del poder. Frente a esta experiencia histórica, la educación científica, tal como la concibió Grete Mostny, se erigió como un proyecto de reconstrucción ética y cognitiva, orientado a restituir la dignidad del pensamiento, la centralidad del individuo y el valor emancipador del conocimiento racional. Su concepción de la enseñanza de la ciencia estuvo profundamente marcada por la experiencia europea de la primera mitad del siglo XX y por los esfuerzos de posguerra orientados a la reeducación de las infancias y juventudes formadas bajo regímenes totalitarios, donde la ciencia fue resignificada como un instrumento de recuperación de la racionalidad, la

autonomía intelectual y la dignidad humana. La trayectoria intelectual y pedagógica de Grete Mostny Glaser permite comprender la educación científica no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino también como una práctica de reconstrucción histórica, ética y social, especialmente relevante en contextos atravesados por experiencias de violencia, autoritarismo y fragmentación del tejido social.

En este escenario, el Museo Nacional de Historia Natural, bajo la dirección de Grete Mostny, se consolidó como un espacio socialmente protegido para la enseñanza de la ciencia, donde niños y jóvenes pudieron acceder a experiencias de aprendizaje experimental, colaborativo y éticamente orientado. El museo operó, así, como una plataforma educativa que no solo promovió la alfabetización científica, sino que contribuyó a la preservación de una memoria crítica sobre el valor del conocimiento racional en contextos de crisis. La experiencia impulsada por Grete Mostny Glaser permite situar a la educación científica en el cruce entre memoria histórica y formación ciudadana, entendiendo la enseñanza de la ciencia como una práctica social comprometida con la reconstrucción del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la convivencia democrática. En este marco, la creación y sostenimiento de espacios educativos científicos —particularmente en instituciones museales— emergen como una respuesta ética y pedagógica frente a los efectos del autoritarismo, reafirmando el rol de la ciencia como un bien público orientado a la comprensión del pasado, la interpretación del presente y la proyección responsable del futuro. Desde una perspectiva histórica, este tipo de imágenes remite al ideario moderno de la ciencia como herramienta de progreso y emancipación, donde la infancia y la juventud son concebidas como sujetos estratégicos para la apropiación del saber científico-técnico. La escena expresa, visualmente, la transición desde una educación memorística hacia una pedagogía activa, experimental y proyectiva.

En el contexto contemporáneo, la educación enfrenta el desafío de articular la formación cognitiva con la construcción de sujetos críticos, conscientes de su pertenencia histórica, cultural y social. En este marco, la educación patrimonial, la ciudadanía cultural y la educación en derechos humanos emergen como ejes fundamentales para comprender el sentido y la proyección de la educación científica, particularmente cuando esta se desarrolla en espacios no formales como los museos. Lejos de concebirse como ámbitos separados, estos enfoques se intersectan en la comprensión del conocimiento científico como un bien público, socialmente situado y éticamente orientado.

La educación patrimonial concibe el patrimonio —natural, cultural y científico— como una construcción histórica y social, portadora de memorias, valores y significados colectivos. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la ciencia adquiere una dimensión patrimonial al

vincular el conocimiento con los territorios, las comunidades y las trayectorias históricas que lo producen. La aproximación científica al patrimonio no solo permite su comprensión y conservación, sino que fomenta una relación crítica con el pasado, reconociendo tanto los avances del conocimiento como sus usos ideológicos o excluyentes. En este sentido, la educación científica contribuye a una lectura reflexiva del patrimonio, integrando memoria histórica y responsabilidad intergeneracional. Por su parte, la noción de ciudadanía cultural amplía el concepto tradicional de ciudadanía al incorporar el derecho a participar activamente en la vida cultural, al acceso equitativo al conocimiento y a la posibilidad de producir y resignificar saberes. La educación científica, entendida desde enfoques de alfabetización científica, se inscribe plenamente en este paradigma al promover competencias para interpretar información, participar en debates públicos y tomar decisiones informadas sobre problemáticas científicas y tecnológicas que afectan a la sociedad. En espacios museales y educativos, esta ciudadanía cultural se materializa cuando niños y jóvenes son reconocidos como sujetos de derecho y como agentes activos en la construcción y comunicación del conocimiento.

La educación en derechos humanos aporta una dimensión ética fundamental a este entramado. Al situar la dignidad humana, la igualdad y la justicia como principios orientadores, este enfoque permite problematizar el rol de la ciencia y la educación en contextos de violencia, autoritarismo y exclusión. La historia del siglo XX ha demostrado que el conocimiento científico puede ser instrumentalizado para fines de dominación; por ello, su enseñanza debe incorporar una reflexión crítica sobre sus implicancias sociales, políticas y ambientales. En este sentido, la educación científica, articulada con la memoria histórica, se transforma en una herramienta para la prevención de la violencia simbólica, la promoción del pensamiento autónomo y el fortalecimiento de una cultura democrática.

Desde una perspectiva pedagógica, la integración de educación patrimonial, ciudadanía cultural y derechos humanos favorece enfoques de aprendizaje experimental, colaborativo e interdisciplinario, en los cuales el método científico se concibe como una forma de racionalidad crítica y no meramente técnica. La exploración del patrimonio natural y cultural, el trabajo colectivo entre estudiantes de distintas edades y la socialización del conocimiento a través de instancias públicas —como ferias, exposiciones o congresos juveniles— refuerzan el sentido social del aprendizaje y promueven la apropiación consciente del conocimiento. La articulación contemporánea entre educación científica, educación patrimonial, ciudadanía cultural y derechos humanos permite proyectar una concepción integral de la educación, orientada no solo a la adquisición de saberes, sino a la formación de sujetos críticos, responsables y comprometidos con su entorno. En un mundo marcado por profundas desigualdades, crisis ambientales y disputas por la memoria, esta integración se presenta como una condición indispensable

para fortalecer la democracia, garantizar el derecho al conocimiento y promover una relación ética y reflexiva entre ciencia, sociedad y patrimonio.

La tradición museal heredada de la Ilustración europea concibió al museo, desde sus orígenes modernos en los siglos XVIII y XIX, como un espacio privilegiado para la ciencia docta, estrechamente vinculado al gabinete científico, al coleccionismo erudito y a la producción de conocimiento especializado. En este modelo, el museo operaba fundamentalmente como un lugar de acumulación, clasificación y ordenamiento racional del mundo natural y cultural, dirigido a una élite ilustrada capaz de decodificar sus lenguajes y significados. La relación entre la institución y el público se estructuraba de manera vertical: el saber se producía y se custodiaba en el interior del museo, mientras que su acceso estaba mediado por barreras simbólicas, educativas y sociales.

Sin embargo, a lo largo del siglo XX, y con especial fuerza tras las crisis políticas, sociales y culturales que marcaron a Europa y América Latina, este paradigma comenzó a mostrar sus límites. La experiencia de los totalitarismos, las guerras mundiales y los procesos de exclusión social evidenciaron que el conocimiento científico no es intrínsecamente emancipador si permanece confinado a espacios cerrados o si se desvincula de la formación ética y ciudadana. En este contexto, la tradición ilustrada del museo como gabinete docto entró en crisis, dando paso a una redefinición profunda de su función social.

El fin de este modelo no supuso el abandono del rigor científico ni de la investigación especializada, sino su rearticulación en clave pública y educativa. El museo dejó de concebirse exclusivamente como un espacio para la contemplación pasiva de colecciones y se transformó en un lugar de mediación cultural, donde el conocimiento se produce, se comunica y se resignifica en diálogo con la sociedad. Esta transformación implicó una ruptura con la lógica del saber cerrado, abriendo la institución a nuevos públicos, lenguajes y prácticas pedagógicas orientadas a la alfabetización científica y cultural.

Inauguración del modelo de Péndulo de Foucault (Hall de acceso (vestíbulo) del Museo Nacional de Historia Natural), sesión inaugural de la Primera Feria Científica Juvenil. 3 de octubre de 1970. Foto: El Mercurio.

Desde los enfoques contemporáneos de educación patrimonial y ciudadanía cultural, el museo se configura como un espacio de derechos, donde el acceso al conocimiento científico y al patrimonio se reconoce como parte constitutiva de la participación democrática. La ciencia, en este marco, deja de ser un capital simbólico reservado a especialistas y se presenta como una práctica social, histórica y ética, susceptible de ser interrogada, comprendida y apropiada por niños, jóvenes y comunidades diversas. Esta apertura cuestiona la herencia ilustrada en su dimensión elitista, sin renunciar a sus principios fundamentales de racionalidad, crítica y búsqueda de verdad. La ruptura con el modelo del gabinete científico también supuso una transformación en las relaciones de poder al interior del museo.

La autoridad epistemológica dejó de residir exclusivamente en la figura del experto para incorporar procesos de aprendizaje colaborativo, diálogo interdisciplinario y participación comunitaria. En este sentido, la enseñanza de la ciencia se desplazó desde la mera transmisión de contenidos hacia la formación de capacidades críticas, éticas y comunicativas, en consonancia con los principios de la educación en derechos humanos. El declive de la tradición ilustrada del museo como espacio exclusivo de la ciencia docta marca el tránsito hacia una institución museal democratizada, orientada a la educación, la memoria y la ciudadanía cultural. Este proceso no implica la negación de la Ilustración, sino su reformulación crítica, en la que el museo se afirma como un espacio abierto, experimental y socialmente comprometido, capaz de articular rigor científico, formación ética y participación ciudadana. En contextos contemporáneos atravesados por desigualdades, disputas por la memoria y crisis de legitimidad del conocimiento, esta transformación resulta indispensable para sostener una relación reflexiva y democrática entre ciencia, sociedad y patrimonio.

Desde una perspectiva pedagógica formal, la experiencia comunicativa-educativa desarrollada en el museo la podemos interprer como un dispositivo de aprendizaje situado, en el sentido propuesto por las teorías socioculturales del aprendizaje, donde el conocimiento se construye en interacción con otros, en contextos significativos y a través de prácticas socialmente reconocidas. El museo, concebido como entorno educativo no formal, operó como un espacio de mediación cognitiva, social y simbólica, en el que niños y jóvenes participaron activamente en experiencias científicas tutoriadas, integrándose progresivamente a comunidades de práctica vinculadas a la investigación científica.

En términos pedagógicos, esta experiencia favoreció el desarrollo de aprendizajes significativos (Ausubel), al vincular los contenidos científicos con intereses personales, experiencias previas y problemáticas concretas del entorno natural y social. La interacción

directa con investigadores y especialistas permitió a los participantes comprender la ciencia no solo como un cuerpo de conocimientos, sino como una práctica social viva, regida por normas, valores, lenguajes y formas de validación específicas. Esta relación tutorial, lejos de reproducir jerarquías rígidas, se configuró como un acompañamiento formativo que facilitó la apropiación gradual de la racionalidad científica.

Desde el enfoque del aprendizaje colaborativo, el museo se constituyó en un espacio de socialización de experiencias científicas, donde niños y jóvenes compartieron procesos de investigación, resultados parciales y reflexiones críticas, tanto entre pares como con adultos expertos. Esta dinámica generó comunidades de aprendizaje caracterizadas por la cooperación, el reconocimiento mutuo y la circulación horizontal del conocimiento. En este contexto, la diferencia etaria y el capital cultural diverso no actuaron como barreras, sino como recursos pedagógicos que potenciaron la motivación, el sentido de pertenencia y el compromiso con el aprendizaje.

Un resultado central de esta experiencia fue la naturalización del museo como espacio educativo cotidiano, en el que los participantes no solo aprendían ciencia, sino que proyectaban sus intereses intelectuales, sus expectativas de futuro y sus relaciones sociales. El museo dejó de ser percibido como un lugar excepcional o distante para convertirse en un espacio de referencia identitaria, donde niños y jóvenes podían imaginar trayectorias académicas y profesionales vinculadas al conocimiento científico. Esta apropiación simbólica del espacio museal fortaleció la autoestima intelectual y la percepción de la ciencia como un ámbito accesible y legítimo para sujetos provenientes de diversos contextos sociales. La interacción sostenida con investigadores de alto nivel académico permitió la construcción de vínculos intergeneracionales basados en el respeto, la curiosidad compartida y el reconocimiento del potencial cognitivo de los jóvenes. Desde una perspectiva de educación en ciudadanía cultural, esta relación contribuyó a deselitizar la ciencia, al mostrar que el acceso al conocimiento especializado no depende exclusivamente de credenciales formales, sino de procesos de acompañamiento, interés genuino y participación activa en prácticas científicas reales.

Sesión de clausura Primera Feria Científica Juvenil. El ministro de Educación durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1968-1970), Sr. Máximo Pacheco, saluda a la alumna de enseñanza básica Jenny Muñoz, la más pequeña de la exposición con apenas nueve años. Octubre 1970. El Mercurio. 18 de octubre de 1970. Foto: El Mercurio.

Era el espíritu de un nuevo paradigma; su obra se proyectad desde marcos pedagógicos formales, en una experiencia comunicativa-educativa donde el museo se transforma en un espacio social de vivencias significativas y de construcción de aprendizajes (extracurriculares), fundamentales en su experiencia vital, donde el rol del museo se amplifica y puede ser entendido como un escenario de cultural y social donde se implementa un proceso formativo integral, cuyos resultados trascienden la adquisición de conocimientos puramente disciplinares y forja una relación con el carácter científico, la pesquisa sistemática y el pensamiento crítico. El museo se consolidó como un espacio de aprendizaje significativo, socialización científica y construcción de trayectorias vitales, en el que niños y jóvenes se reconocieron como sujetos capaces de producir, comunicar y proyectar saberes. Esta experiencia anticipa enfoques contemporáneos de alfabetización científica, aprendizaje situado y educación patrimonial, reafirmando el potencial del museo como institución clave en la formación de sujetos críticos, autónomos y socialmente vinculados al conocimiento científico.

Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, el museo deja de ser concebido exclusivamente como un espacio de conservación y exhibición de saberes legitimados para constituirse en un escenario activo de aprendizaje, donde el conocimiento se produce, se negocia y se transmite mediante prácticas sociales situadas. Esta resignificación del museo interpela directamente las nociones tradicionales de enseñanza, al desplazar el énfasis desde la transmisión unidireccional de contenidos hacia procesos de construcción colectiva del saber, mediados por la experiencia, la interacción y la reflexión crítica. De hecho, la máxima “niños protagonistas del quehacer científico” significa un quiebre disruptivo de una nueva forma de comprender al museo y a la ciencia. En este sentido, el museo el museo es resignificado por Mostny como un entorno educativo no formal que favorece el aprendizaje situado, en la medida en que los sujetos aprenden participando en actividades auténticas vinculadas a la práctica científica. Tal como señalan Lave y Wenger, el conocimiento no se adquiere de manera abstracta ni descontextualizada, sino a través de la participación legítima periférica en comunidades de práctica. Los niños y jóvenes que ingresan al museo se incorporan progresivamente a un entramado de relaciones, lenguajes y rituales propios del quehacer científico, transitando desde posiciones iniciales de observación hacia formas más complejas de involucramiento cognitivo y social.

Desde el marco teórico de Vygotsky, el museo opera como un espacio de mediación cultural, donde los instrumentos simbólicos de la ciencia —conceptos, métodos, narrativas, clasificaciones— son apropiados mediante la interacción social. La presencia de investigadores y educadores especializados cumple una función central en la ampliación de la zona de desarrollo próximo, al guiar, estimular y acompañar procesos de indagación

que los niños y jóvenes no podrían realizar de manera autónoma. En este contexto, la transmisión del saber no implica reproducción mecánica, sino internalización progresiva de formas de pensamiento científico, articuladas a prácticas concretas de exploración del mundo natural y social.

En este mismo esquema problematizador pedagógico, el aporte de Dewey permite profundizar esta mirada al situar la experiencia como eje central del aprendizaje. El museo, entendido como laboratorio pedagógico, ofrece condiciones privilegiadas para una educación basada en la experiencia, donde aprender ciencia significa experimentar, formular preguntas, ensayar hipótesis y reflexionar sobre los resultados. La experiencia museal, lejos de ser episódica, se transforma en un proceso continuo que vincula acción y pensamiento, favoreciendo la formación de sujetos capaces de comprender la ciencia como una herramienta para interpretar y transformar la realidad.

Desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el museo potencia la integración de nuevos conocimientos en las estructuras cognitivas previas de los estudiantes, al conectar los contenidos científicos con intereses personales, problemas reales y contextos culturalmente relevantes. La generación de saberes en el espacio museal no se limita, por tanto, a la acumulación de información, sino que implica la reorganización conceptual del pensamiento, otorgando sentido y coherencia a los aprendizajes adquiridos. Un aspecto central de esta experiencia pedagógica es la problematización de la transmisión del saber científico. En lugar de reproducir un modelo vertical y elitista, el museo promueve formas dialógicas de enseñanza-aprendizaje, donde el conocimiento circula en múltiples direcciones: entre expertos y aprendices, entre pares y entre distintas generaciones. Esta dinámica contribuye a desnaturalizar la figura del científico como autoridad distante, favoreciendo la emergencia de vínculos educativos basados en la colaboración, la confianza intelectual y el reconocimiento mutuo.

En este marco, el museo se consolida como un espacio de socialización del conocimiento, donde niños y jóvenes no solo acceden a saberes científicos, sino que construyen identidades vinculadas al aprendizaje, la curiosidad y la investigación. La apropiación del museo como escenario educativo cotidiano permite proyectar intereses vocacionales, fortalecer trayectorias formativas y generar sentidos de pertenencia a comunidades de saber, en las que el aprendizaje se vive como una práctica social compartida. Desde una perspectiva pedagógica crítica, el museo emerge como un escenario privilegiado para la generación y transmisión de saberes, donde convergen la experiencia, la interacción social y la mediación cultural. La articulación de los aportes de Vygotsky, Dewey, Ausubel y Lave & Wenger permite comprender el potencial educativo del museo no solo como espacio de

divulgación, sino como institución formadora, capaz de transformar a niños y jóvenes en sujetos activos del conocimiento científico y en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. A este respecto y como reflexión de la educación científica y la formación de la Juventudes Científicas de Chile, Joaquín Billard, Profesor de Internado Nacional Barros Arana, expone:

> "*Es una institución de actividad extraescolar que funciona en el Museo Nacional de Historia Natural desde octubre de 1967. Se organizó sobre la base de un grupo de alumnos amantes de la ciencia, que permanentemente venían al museo y eran atendidos por los jefes de las diversas secciones, pues no existía ninguna organización que los cobijara. El profesor Germán Pequeño R. empezó a atenderlos en forma preferente, para luego dar vida a las Juventudes Científicas de Chile. En sus comienzos, la institución contaba con solo 15 alumnos; en 1969 sube este número a 91, y en la actualidad cuenta con 240 alumnos provenientes de diversos liceos y colegios de Santiago, siendo la mayoría de los liceos Lastarria, de Aplicación, Nacional, Valentín Letelier, Darío Salas y Juan Antonio Ríos, y de los colegios Seminario, Buen Pastor, Rosa Santiago Concha, Padres Franceses, Catedral Chileno y Craighouse. Los jóvenes pueden elegir el área de la ciencia en la que prefieren trabajar con absoluta libertad. En lo posible, se hace hincapié en que sus actividades no sean una simple continuación de sus tareas escolares, sino que tiendan a desarrollar el espíritu creador. No obstante, si el socio baja sus notas, se le suspende hasta que se recupere. Los niños se organizan, de acuerdo con sus inclinaciones y capacidades, en diversos centros o clubs, siendo los más concurridos los de Entomología, Genética, Astronomía, Ecología, Química, Física, Taxidermia, Mineralogía, Fisiología. Algunos de ellos, para satisfacer las inquietudes de un mayor número de niños, han debido formar subcentros. Algunos centros, con mayor antigüedad y entusiasmo, han organizado foros y exposiciones para dar a conocer sus estudios. El personal científico que trabaja en el museo ha ofrecido cursos breves de vacaciones para ellos. Dado el interés y entusiasmo demostrados por los niños, el Director de Bibliotecas, Archivos y Museos ha creado para ellos la Biblioteca Pública N.º 13 Científico-Juvenil, que consta ahora con más de 1.000 volúmenes y que, además del generoso aporte de la Dirección, ha recibido valiosas donaciones de embajadas, institutos y particulares. Esta pequeña biblioteca constituye el centro de reunión y trabajo de los niños. Acuden diariamente alrededor de 40 niños; los sábados en la mañana su número sobrepasa los 60, de manera que se decidió atenderlos también los sábados en la tarde. A disposición de ellos se encuentra, además, un pequeño observatorio astronómico, ubicado en la terraza del museo. En abril de 1969, la Dirección de Enseñanza Media destinó al museo a los*

profesores Joaquín Billard A., del Internado Nacional "Barros Arana", y Víctor Moraga B., del Liceo de Hombres N.º 12, para que se hicieran cargo de las Juventudes Científicas. Ellos organizan, orientan y ayudan a los niños en sus trabajos e investigaciones. En mayo del mismo año llegó destinada del Liceo N.º 2 de Niñas la profesora Sra. Teresa Riquelme C., quien se hizo cargo de la Biblioteca Científico-Juvenil, en la que estudian estos niños. Durante la primavera y el verano, los jóvenes realizan excursiones para recolectar material de trabajo que luego les sirve para montar acuarios, hacer observaciones mineralógicas, embalsamar animales y coleccionar insectos. También han construido una incubadora y diversas maquetas que representan estudios biológicos y de otras ciencias. Se hacen ensayos con luz polarizada y se reconocen cuerpos químicos mediante métodos elaborados por ellos mismos. Las Juventudes Científicas Chilenas deben su desarrollo, en gran parte, a la actividad de la Dra. Grete Mostny G., Conservadora del museo, quien ha fomentado su fundación y ha coordinado el continuo contacto con organismos internacionales, especialmente con el C.I.C. (Comité Internacional de Coordinación para la Iniciación a la Ciencia y las Actividades Científicas Extraescolares) de la N U, que ha solicitado que las Juventudes Científicas Chilenas se inscriban como miembro asociado".[10]

En relación con el origen y la organización de la Feria Científico Juvenil, una instancia de socialización de los resultados investigativos de los niños, Billard expone:

Feria Científico-Juvenil: Con ocasión del 140.º aniversario de la fundación del Museo Nacional de Historia Natural, que se cumplió en septiembre de este año, se organizó la Primera Feria Científico-Juvenil, que se efectuó entre el 3 y el 20 de octubre en el local del museo. Ferias científicas juveniles se celebran en muchos países de Europa y América, y disponemos de información detallada sobre las ferias de Estados Unidos, Gran Bretaña, Bélgica, España y Brasil. Las de Gran Bretaña, realizadas por la British Association of Young Scientists (B.O.Y.S.), están auspiciadas por el Sunday Times y otros organismos científicos y cívicos. En nuestra Primera Feria Científico Juvenil participaron niños y jóvenes de ambos sexos que cursan enseñanza básica y media del Departamento de Santiago, y presentaron trabajos en los campos de las ciencias naturales, sociales y matemáticas. Cada expositor dispuso de un espacio de 2 × 1,5 m, con un mesón y un panel proporcionado por la firma

[10] Joaquín Billard "Las Juventudes Científicas de Chile". Museo Nacional de Historia Natural. (1970). Noticiario mensual (Año XV, Suplemento N° 171, pp. 5-6). Santiago, Chile.

DEXION a título de cooperación. Participaron 57 expositores, de los cuales 20 pertenecían a las Juventudes Científicas. La finalidad de la feria fue exteriorizar a la comunidad la labor que están realizando Juventudes Científicas en el museo, así como también permitirle a colegios y liceos exponer los trabajos desarrollados por sus respectivos departamentos de ciencias. Los premios a los trabajos más valiosos fueron discernidos por un jurado compuesto por los decanos de las Facultades de Ingeniería y de Ciencias de la Universidad de Chile, por el Visitador de Ciencias del Ministerio de Educación; miembros del Consejo del Museo y otras autoridades. Para el año 1971, el museo tiene programada una Feria Científica Juvenil a nivel nacional, en la que participen los mejores trabajos de cada provincia de Chile. Se espera que esta feria nacional cuente con el mismo entusiasmo y cooperación que la feria regional de Santiago, que acaba de terminar".[11]

La Dra. Grete Mostny, en su Discurso de inauguración de la primera Feria Científica Juvenil, expone algunas ideas fundamentales sobre el sentido y proyección de la generación de este tipo de trabajo formativo:

"*Les he rogado que vengan para que inauguremos juntos la PRIMERA FERIA CIENTÍFICA JUVENIL, organizada por este museo y sus Juventudes Científicas, 200 niños y niñas, alumnas de Educación básica y media, que dedican gran parte de su tiempo libre a la investigación de aspectos científicos y tecnológicos que ellos mismos han elegido. El movimiento de las Juventudes Científicas nació en la década del 50, cuando el Consejo de Europa se dio cuenta de la urgente necesidad de encauzar las inquietudes de los jóvenes de manera que se facilite su adaptación e integración en el mundo por venir en el cual vivirán. Educadores y psicólogos habían reconocido la gran capacidad de los niños que se manifiesta ya a muy temprana edad, de penetrar conceptos científicos complicados y difíciles y que la educación no debía estar restringida a la prisión de las clases formales, sino que debía entenderse como un proceso continuo, desarrollado dentro del contexto social. Así nació un amplio movimiento de fomento a las actividades extraescolares, que en la década del 60 encontró su expresión en el Comité Internacional de Coordinación de Actividades Extraescolares y de Iniciación a la Ciencia (C.I.C.), dependiente de UNESCO. En 1965, gracias a la visión del Ministro de Educación, don Juan Gómez Millas, los museos y especialmente el nuestro, se integraron a la Reforma Educacional,*

[11] Joaquín Billard "Las Juventudes Científicas de Chile". Museo Nacional de Historia Natural. (1970). Noticiario mensual (Año XV, Suplemento N° 171, pp. 5-6). Santiago, Chile.

mediante un cuerpo de profesores-guías destinados a la atención de niños y jóvenes que visitaban el museo; pronto estas visitas formales eran más que una obligación de los cursos de pasar una vez por año por las salas del museo. Los profesores-guías, encabezados por el profesor Rodolfo Guzmán, dedicaron parte de sus vacaciones a los niños para ofrecerles cursos de Iniciación Científica y este trabajo que fue ampliamente compensado por la afluencia y el interés demostrado por los niños en las disciplinas científicas que se les enseñaban. En el curso de una beca, que el Gobierno de Bélgica al profesor Germán Pequeño R., hidrobiólogo del Museo Nacional de Historia Natural, este pudo establecer contactos con el movimiento de los Jóvenes Científicos belgas y otros movimientos similares en Europa y América y de vuelta en Chile aplicó lo aprendido en la creación de las JUVENTUDES CIENTÍFICAS CHILENAS, hace exactamente tres años. Desde entonces, el museo se ha rejuvenecido. Estos niños, con su insaciable curiosidad y energías, han hecho del museo su segundo hogar. El personal científico y técnico nuestro les ha correspondido ampliamente con sus conocimientos y dedicación, brindándoles toda la ayuda y atención que pedían. El Director de Bibliotecas, Archivos y Museos, don Roque Esteban Scarpa, con la comprensión y generosidad que lo caracterizan, ha fundado para estos futuros investigadores y jóvenes talentos la Biblioteca Pública N.º 13 Científico-Juvenil, dotándola con los mejores libros. Sin embargo, ya un mes después de su inauguración tuve que comunicarle: "Director, no cabemos más". Es un problema de matemáticas insoluble incluso para Einstein: acomodar a 200 niños en 12 sillas. Y este problema todavía no lo hemos podido solucionar. Pero ni los niños ni nosotros nos hemos dado por vencidos. Ellos seguieron viniendo, trayendo amigos, organizándose y formando grupos de investigación. Así contamos con los grupos de Astronomía, Entomología, Biología, Bioquímica, Química, de Física, de Arqueología, entre otros, que se desarrollan bajo la asesoría de los profesores Joaquín Billard A., Víctor Moraga R., Teresa Riquelme C. y Rodolfo Guzmán. Entonces, a principios de este año, hemos decidido preparar la Primera Feria Científica Juvenil. Ferias de esta índole se celebran desde hace varios años en Europa y Estados Unidos; Brasil, Argentina, Venezuela y México han seguido el ejemplo, y ahora Chile se incorpora a esta labor. Los trabajos presentados son obra exclusiva de los niños y jóvenes que los exponen; nacen de sus ideas y estudios, y han sido realizados por ellos mismos con los materiales y medios a su alcance. Cuando su voluntad ha sido más grande que su experiencia, hemos tratado de ponerlos en contacto con investigadores y profesores universitarios, quienes han sustraído tiempo de sus propios trabajos para dedicarlo a estos niños. Mil gracias a ellos. Para dar mayor brillo a la Primera Feria Científica Juvenil, hemos solicitado y obtenido el patrocinio de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, de la Ilustre Municipalidad de Santiago y del diario El Mercurio. Instituciones científicas y

educacionales, empresas industriales y comerciales, embajadas de varios países y particulares nos han apoyado y ayudado. Todo el personal del museo ha trabajado a veces hasta altas horas de la noche. Agradezco muy sinceramente a todos ellos, pues la realización de esta feria es su obra Agradezco también a aquellos que han prometido su colaboración, aunque finalmente no la hayan hecho efectiva, porque nos han dado esperanzas y también de esperanzas vive el hombre. Agradezco a los señores directores y profesores de los colegios, que han dado a sus alumnos facilidades para venir al museo y hacer sus trabajos, aun cuando ello significaba, en ocasiones, faltar a sus clases. Y, ante todo, agradezco a los niños y jóvenes, que con gran sentido de responsabilidad han cumplido el compromiso de trabajar y hacer posible esta feria. Espero que esta experiencia les haya proporcionado el indescriptible e inefable goce de la creación, que es la más cara al científico, al cual dedica su vida y por el cual acepta con alegría todas las privaciones que impone una vida consagrada a la ciencia. El Museo Nacional de Historia Natural ha cumplido recientemente 140 años de vida. Hemos querido celebrar este acontecimiento con la entrega de ocho salas de exhibición nuevas y con modernos laboratorios en las alas sur y surponiente del edificio, cuya reconstrucción fue posible gracias a la iniciativa del señor Gómez Millas, y que ha quedado inconclusa cuando dejó el Ministerio de Educación Pública. Desgraciadamente, las circunstancias nos fueron adversas. Si ustedes notan deficiencias en esta Primera Feria Científica Juvenil, apelo a su benevolencia. Es nuestra primera experiencia y, aunque nos sobraba entusiasmo, a veces nos faltaron los medios. No obstante, a través de ella, el viejo museo ha tratado nuevamente de cumplir con sus tareas fundamentales, las de ser un centro de investigación, un organismo de educación y un servicio a la comunidad. Ruego ahora a ustedes pasar al salón de entrada, donde Juan José Claudio Muñoz V., alumno de 2.º Año Medio del Instituto Nacional, explicará y pondrá en marcha el Péndulo de Foucault".[12]

Una Feria Científica Juvenil puede definirse, desde una perspectiva histórica y pedagógica, como un dispositivo educativo no formal orientado a la iniciación temprana en la cultura científica, la democratización del conocimiento y el desarrollo de habilidades investigativas, comunicativas y críticas en niños, niñas y jóvenes. Su configuración contemporánea se consolida a partir de la década de 1960, en estrecha relación con los debates internacionales sobre educación, desarrollo científico y participación juvenil impulsados por organismos como la UNESCO. Desde el punto de vista de la UNESCO (1969), la educación no se restringe al ámbito escolar formal, sino que comprende

[12] Grete Mostny (1970). "Discurso Inauguración primera Feria Científica Juvenil". Museo Nacional de Historia Natural. (1970). Noticiario mensual (Año XV, Suplemento N° 171, pp. 7-8). Santiago, Chile.

también la educación extraescolar o no formal, entendida como el conjunto de actividades educativas organizadas que se desarrollan fuera del sistema escolar regular y que buscan complementar, enriquecer o ampliar los procesos formativos. En este marco, las ferias científicas juveniles se inscriben como espacios pedagógicos flexibles, voluntarios y participativos, donde el aprendizaje se produce mediante la experimentación, la observación, la indagación y la comunicación pública del conocimiento, más que a través de la transmisión tradicional de contenidos.

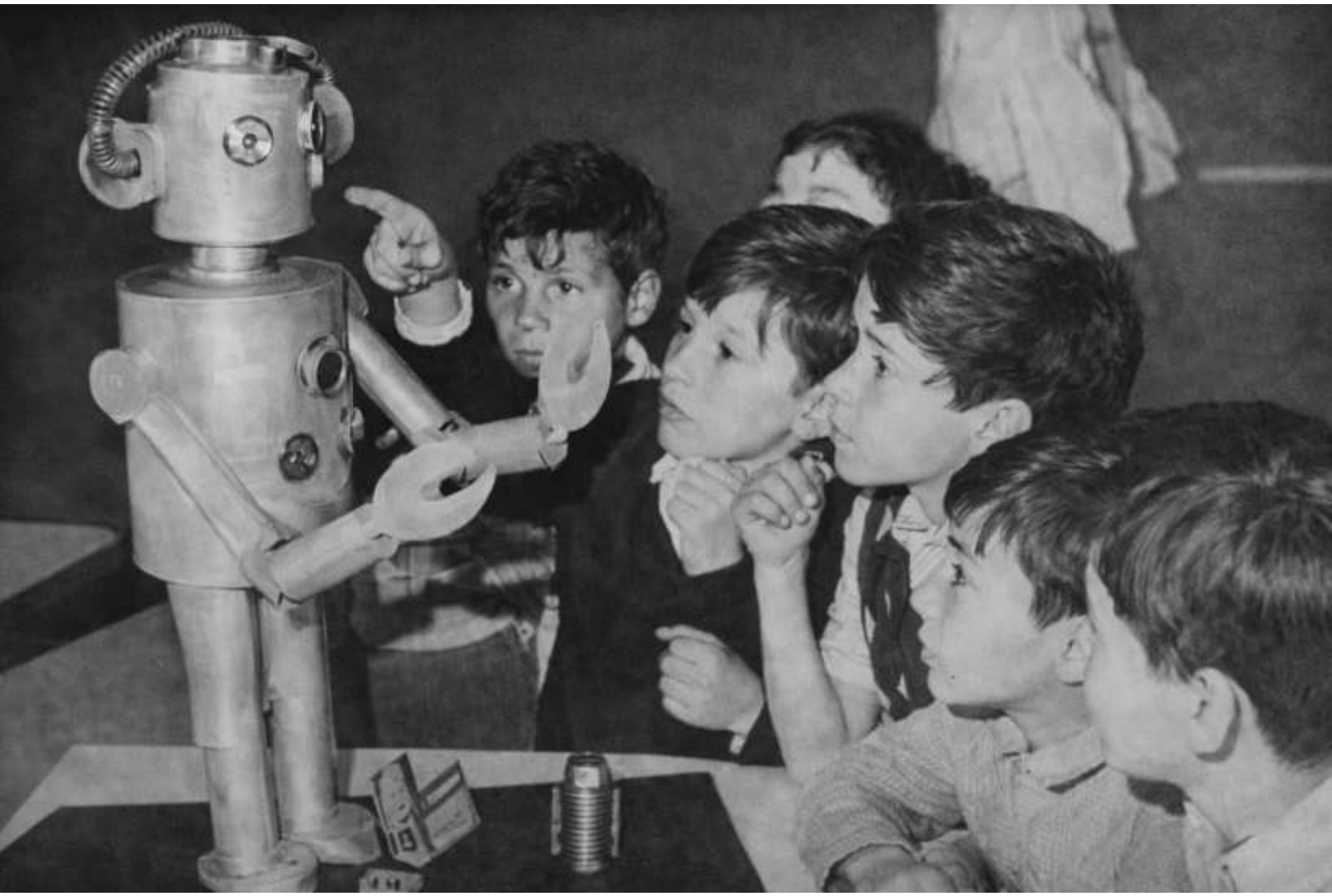
En Europa, especialmente desde los años sesenta, las ferias científicas juveniles emergieron en un contexto marcado por la expansión del Estado de bienestar, la reforma de los sistemas educativos y la preocupación por fortalecer la enseñanza de las ciencias en un escenario de acelerado desarrollo tecnológico. Países como Francia, Alemania y el Reino Unido promovieron este tipo de iniciativas como parte de políticas de educación científica temprana, vinculadas a museos, universidades, centros de divulgación y asociaciones juveniles. En estos espacios, se buscó estimular el pensamiento científico, la creatividad y la autonomía intelectual, favoreciendo metodologías activas y el trabajo por proyectos.

En Chile, la experiencia de las ferias científicas juveniles se desarrolla de manera paralela, particularmente desde fines de los años sesenta y comienzos de los setenta, en un contexto de modernización educativa y de creciente interés por la divulgación científica como herramienta de desarrollo nacional. Instituciones como universidades, museos, liceos y, posteriormente, organismos públicos y privados, impulsaron estas instancias como una forma de vincular la escuela con la ciencia, fomentar vocaciones científicas y promover la participación estudiantil más allá del aula. En coherencia con las definiciones de la educación extraescolar, estas ferias se caracterizaron por su carácter inclusivo, su énfasis en el trabajo colaborativo y su capacidad para integrar saberes científicos, tecnológicos y sociales. Una Feria Científica Juvenil, según la experiencia chilena y europea desde los años sesenta y de acuerdo con los lineamientos de la UNESCO (1969), puede entenderse como un espacio educativo no formal que articula ciencia, juventud y comunidad. Su valor radica no solo en la adquisición de conocimientos científicos, sino también en la formación de sujetos críticos, participativos y creativos, capaces de comprender su entorno, formular preguntas relevantes y comunicar sus resultados a la sociedad, reafirmando así el papel de la ciencia como un bien cultural y socialmente compartido. Por ello, la Dra. Mostny consideró fundamental crear y promover en el tiempo una instancia de socialización del quehacer científico donde niños y jóvenes eran los protagonistas. El balance compartido es que la generación de estas instancias de comunicación y diálogo científico es uno de los legados más significativos de su trabajo educativo-pedagógico.

Teresa Ramírez, Víctor Moraga y Joaquín Billard, organizadores de la Primera Feria Científica Juvenil (1970).
Las Últimas Noticias. Viernes 9 de octubre de 1970. Foto: Las Últimas Noticias. Santiago.

En concordancia con los lineamientos de la Dra. Grete Mostny, en efecto, el manual que sirvió como modelo de trabajo fue redactado por R. A. Stevens (1969), presidente de CIC y secretario general adjunto de la Asociación Británica para el Avance de la Ciencia (British Association for the Advancement of Science). En su publicación, Unesco y el Comité Internacional de Coordinación para la Iniciación a la Ciencia y el Desarrollo de Actividades Científicas Extraescolares (CIC) iniciaron un programa de promoción de la enseñanza de la ciencia necesaria para enfrentar los desafíos del desarrollo para todos los países. Este llamado es acogido por la Dra. Grete Mostny, dando un espacio institucional y una regulación administrativa que permitieron su proyección por décadas. De este modo, UNESCO promocionó la educación extraescolar desde 1969 mediante un verdadero manual de organización de actividades extraescolares para la profundización de la enseñanza de la ciencia. Stevens R. A. (1969) La educación extraescolar de la juventud como expresión de educación científica para la promoción del desarrollo social de un país. A este respecto, Steven (1969) comenta:

> "*Todos los países del mundo tienen necesidad de un gran número de científicos y tecnólogos, recibiendo una formación mejor y con más amplias perspectivas, y en mejores condiciones, a través de más amplios conocimientos, para hacer frente a las complejidades interdisciplinarias de una parte tan importante de la ciencia y tecnología modernas. Todos los países del mundo se esfuerzan por mejorar su educación científica esencial, a fin de superar estas dificultades y, sin embargo, es una batalla perdida. La ciencia y la tecnología avanzan tan aprisa que a la educación científica esencial le es imposible mantener el mismo ritmo de progreso. Además, ¿hay tal volumen de conocimiento a adquirir que existe una marcada tendencia a que el conocimiento sea enterrado bajo la montaña de realidades en movimiento —conocimiento de cómo encajar las diversas partes para formar el cuadro completo de la ciencia y sus aplicaciones, y del impacto de la ciencia en la sociedad a través de sus aplicaciones—? Actualmente, y tanto como se pueda prever durante muchos años venideros, las actividades extraescolares presentan la mejor esperanza, de hecho, la única esperanza factible, de ocuparnos con algún grado de éxito de este problema permanente*". (Steven, 1969: 4-5).



El Mercurio Subtitula: "*Una interesante exposición científica está prestando alrededor de 400 estudiantes de Santiago en el Museo Nacional de Historia Natural. La muestra de los científicos en potencia tiene por objeto incentivar a los niños en la investigación. La capacidad e inquietud de éstos está representada en casi un centenar de trabajos como el de este grabado*". Diario El Mercurio. Lunes 5 de octubre de 1970. Pág. 3. Era el modelo de robot creado por Elena Marino Martinic, estudiante de 5° año de la Academia Studium.

Las implicancias pedagógicas y la redefinición del rol docente también se anticipan en la propuesta de Steven, sobre todo en torno a propiciar un espacio para el desarrollo de la educación científica en países "en vías de desarrollo", de acuerdo con sus definiciones:

> "*Consideremos por un momento la posición de los profesores de ciencia en los países en vías de desarrollo. Han de enseñar, desde luego, ciencia, pero con la dificultad añadida de hacerlo frecuentemente en un idioma extranjero, siguiendo un programa extraño y con la ayuda de manuales extranjeros. A*

pesar de estas dificultades suplementarias, el saber ha de impartirse de tal modo que puedan pasarse los exámenes basados frecuentemente en concepciones extranjeras. Y, a pesar de ello, esta masa de conocimientos que con frecuencia han de parecer a los alumnos como incoherentes y sin interés, tiene que llegar a relacionarse de algún modo con la realidad misma de los problemas del país. De un modo u otro el profesor debe encontrar el medio de hacer comprender a su auditorio de lo que se trata y de cómo todo ello está estrechamente relacionado con el desarrollo nacional. Asimismo, hay que inspirar, de algún modo, la resolución de emplear el saber que se va adquiriendo, en servicio del país, de la población, y de su desarrollo - ponerles en guardia, desde la más temprana edad posibles, contra la tentación de dejarse arrastrar a la fuga de cerebros y de utilizar los conocimientos adquiridos para una vida de mayor comodidad y recompensa más fácil en círculos académicos o industriales de algún país más desarrollado" (Steven, 1969: 7).

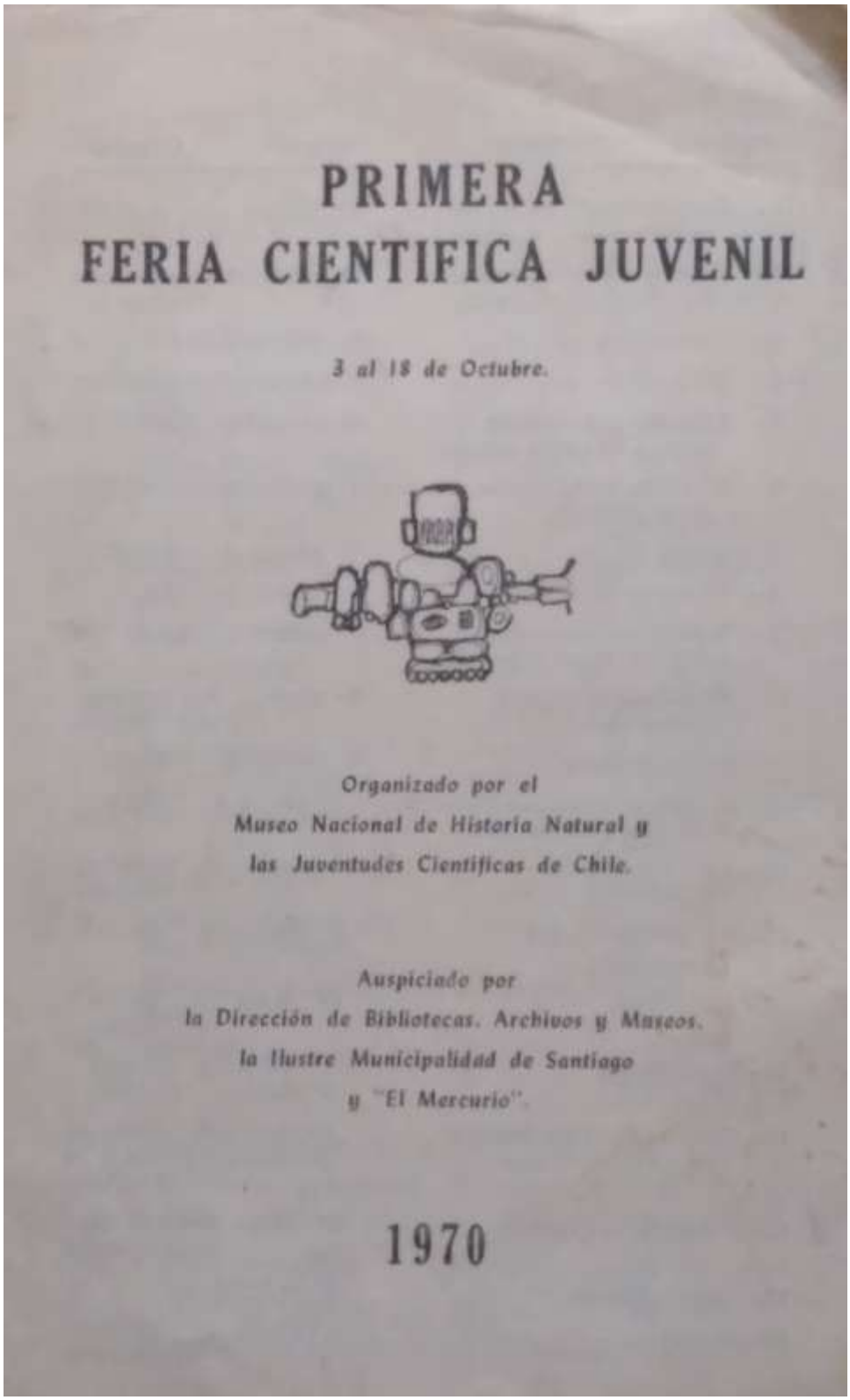
Expositora de 9 años de la Primera Feria Científica Juvenil (1970). Las Últimas Noticias. Viernes 9 de octubre de 1970. Foto: Las Últimas Noticias.

La modalidad del trabajo formativo también se delineó en este manual, no solo vinculando una estructura de trabajo "libre" y amoldable a los intereses de los estudiantes, sino que también se define junto a mecanismos de socialización del saber científico:

> "*Un club se forma como consecuencia del interés de un cierto número de personas por un mismo género de actividad. Un club científico se forma en razón de que las personas están interesadas en la ciencia. Pero la ciencia se enseña en las escuelas; por consiguiente, la finalidad del club debe ser la de proporcionar algo que no se ofrezca en el ciclo regular de la enseñanza. La finalidad del club científico, para los jóvenes, es la de proporcionar un disfrute, un interés, un estímulo fuera del programa escolar. ¿Puede definirse esto más concretamente? En términos generales, sí. En realidad, se sugirió en el prólogo. La finalidad de un club científico es la de obtener la comprensión y aceptación del hecho de que la ciencia es algo que se practica y no simplemente algo que se aprende; y, también, la comprensión y la aceptación del hecho de que un experimento se proyecta y lleva a la práctica con el fin de descubrir algo que no se conoce, no para confirmar un resultado que ya se conoce de antemano. Estas son, desde luego, verdades elementales incluso básicas. Pero es importante, debido a que la ignorancia de una de estas verdades es uno de los obstáculos más graves al progreso y al éxito de la educación científica*". (Steven, 1969: 9).

Clausura de la Primera Feria Científica Juvenil (1970). Referencia original: "*El Ministro de Educación Máximo Pacheco; la doctora Grete Mostny, Conservadora del Museo Nacional de Historia Natural; Roque Esteban Scarpa, Director General de Bibliotecas Archivos y Museos y René Silva Espejo, Director de "El mercurio", conversan con uno de los estudiantes que participaron en la Primera Feria Científica Juvenil, momentos antes de iniciarse la ceremonia de clausura de la misma*". El Mercurio. 19 de octubre de 1970. Foto: El Mercurio.

La Dra. Grete Mostny visitando los stands de la Primera Feria Científica Juvenil. Referencia original: "*Greta Mostny del Museo Nacional de Historia Natural observa las muestras presentadas por los niños en la primera Feria Científica Juvenil*". (1970). La Nación. Santiago. Martes 6 de octubre de 1970. Foto: La Nación.



Catálogo de expositores de la Primera Feria Científica Juvenil (1970). Archivo del autor.

> "*También es necesario, desde el principio, volver a dar una definición de las actividades "extraescolares", definición a la que el CIC llegó pronto en sus deliberaciones pero que sigue siendo, a veces, causa de error, Para nosotros, lo "extraescolar" se refiere a las actividades educativas que se emprenden o ejecutan fuera de los períodos de enseñanza regular y del curso normal. Una actividad es "extraescolar" incluso en el caso de que tenga lugar en el marco de la escuela; e incluso si se desarrolla en un período de actividades libres, en lo que forma normalmente parte del día laboral escolar. Esto es de especial importancia en el caso de los clubs científicos puesto que la mayor parte de los clubes científicos del mundo están en relación directa con un centro escolar*". (Steven, 1969: 10).

Steven dedica una porción significativa de su manual en exponer los casos de lo que la llama "movimiento de clubes científicos en el mundo", mencionando los casos de la organización Clubs Científicos de América (Science Clubs of America), la Asociación Nacional de Profesores de Ciencia (National Science Teachets Association), y su programa de clubs científicos-escolares "Futuros Científicos de los Clubs de América" (Future Scientists of America Clubs), el Movimiento de Jóvenes Científicos. (Mouuement Jeunes Science) Y la Asociación Nacional de Clubs Científicos (Association Nationale des Clubs Scientifiques), o el sistema de clubes de Túnez, entre muchas otras experiencias; todos los cuales congregaban a miles de niños y jóvenes. Esa experiencia permitió proyectar ambiciosamente:

> "*Basándonos en esto, la introducción de los jóvenes a la actividad científica es de extraordinaria importancia. Está claro que lo más importante que hay que hacer es perfeccionar el sistema de la educación en la enseñanza media y superior. La contribución que los científicos de un país pueden prestar al progreso mundial es función del desarrollo y del "estándar" de la educación de ese país. Los grandes logros de la ciencia y de la tecnología soviéticas, de los que los más claros son los éxitos en cuanto a la exploración del espacio, son un resultado directo del progreso de la enseñanza escolar. Hace cincuenta años, las escuelas contaban con menos de 10 millones de alumnos; en 1966 había cerca de 50 millones*" (Steven, 1969: 16).

Expositores de la Primera feria Científica Juvenil (1970). Referencia original: "*Fernando Feijoo (ángulo izquierdo) muestra su radiotelescopio que construyó para recibir señales espaciales, Observan el profesor Víctor Moraga y otros científicos Juveniles*". La Nación. Santiago. Viernes 25 de septiembre de 1970. Foto: La Nación.

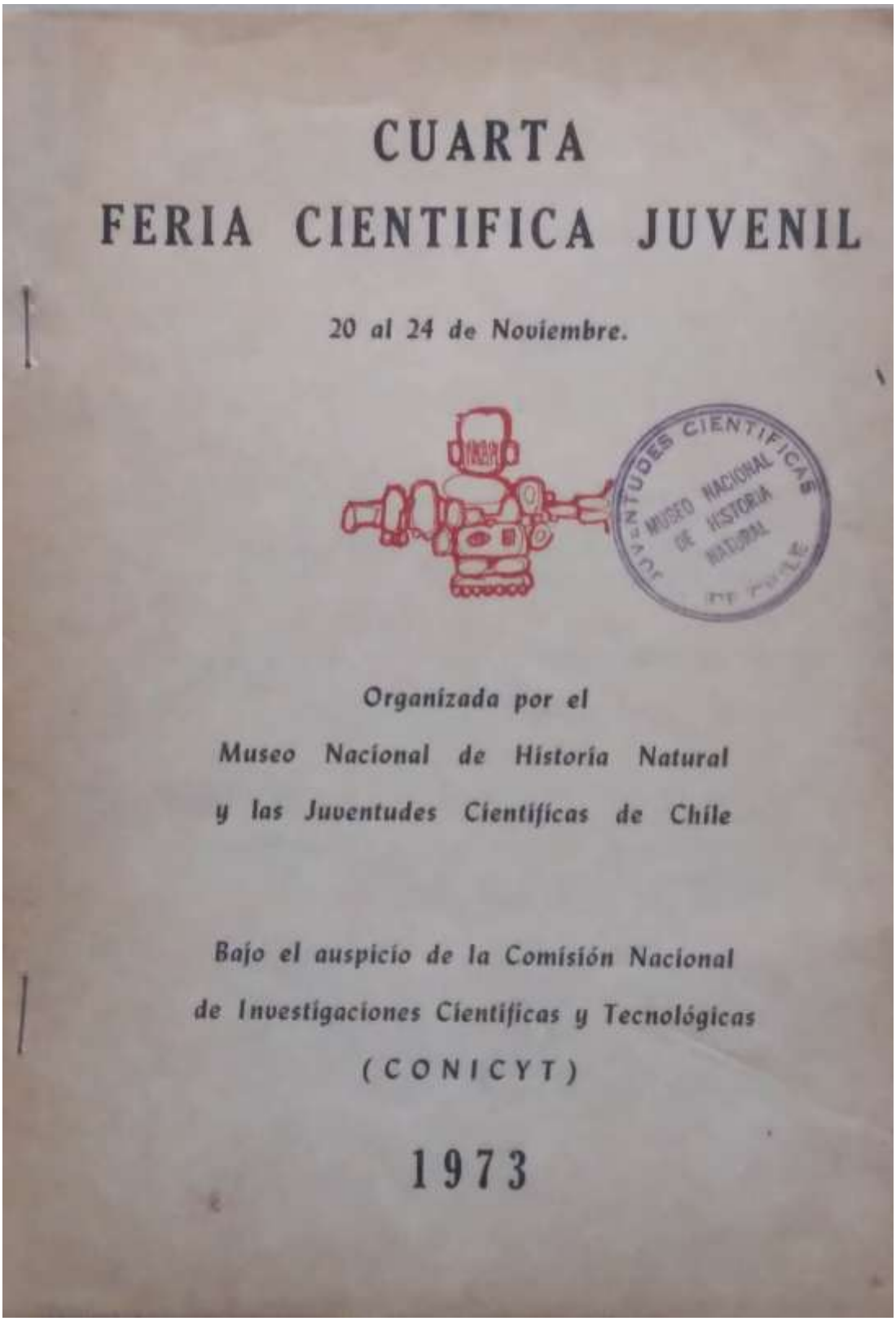
Esta fórmula o tipo de modelo formativo se mostraba altamente eficaz para el encausamiento de "jóvenes talentos" o para el cultivo del "pensamiento científico" en niños de temprana edad; eje que no dejó la Unesco ni el Consejo Europeo en sus recomendaciones para la educación científica en escenarios formales como informales, uniéndolas con la enseñanza en democracia y para la democracia. En efecto, la enseñanza de la ciencia y el desarrollo del pensamiento crítico eran una condición fundamental de los sistemas educativos de sistemas democráticos para el mundo occidental; por ello, se

transformaron en objetivos prioritarios en las próximas décadas. Steven anticipó, respecto de sus prioridades:

> "*En primer lugar, un sistema auténticamente democrático de preparación extraescolar de los jóvenes para actividades científicas sólo puede asegurarse cuando existe una enseñanza obligatoria para todos los jóvenes hasta la edad de 18 años, y la consecuente educación superior y especial, gratuita. El acceso, en igualdad de términos, al instrumento de la educación oficial y de la educación extraescolar, para niños de todas las clases sociales, sin distinción basada en sus antecedentes sociales o raciales, revelará una riqueza incalculable de facultad creadora, científica y tecnológica, y proporcionará una poderosa reserva de fuerzas científicas para la sociedad. En segundo lugar, se obtienen los mejores resultados de las actividades científicas extraescolares cuando una enseñanza teórica profunda se combina con trabajos prácticos útiles a la colectividad. En tercer lugar, las actividades científicas extraescolares y las actividades de creación técnica se están convirtiendo en una parte, cada vez más importante, del desarrollo total y armonioso de los jóvenes, una de las condiciones necesarias para el libre desarrollo de su personalidad, ofreciendo a cada joven una amplia selección de actividades creadoras a ejercer en la sociedad. Una sociedad socialista puede alcanzar este objetivo*". (Steven, 1969: 22).

Pero la obra de Steven (1969) es más que un manual, es la explicación del estado de lo que él denomina un "movimiento" de características sociales que congregó a miles de jóvenes en torno a nuevas formas de socialibidad y difusión del epnsamiento científico. A la vez, explicaba, desde definiciones procedimentales, la organización que debían darse los clubes científicos y las actividades de divulgación que desarrollaban, entre ellas, las ferias científicas juveniles y las exposiciones de trabajos de investigaciones escolares, todo bajo el rótulo de "actividades extracurriculares", promoviendo una crítica activa al carácter deficitario del currículum escolar en esta materia y acusando la necesidad de integrar este quehacer al trabajo de la escuelas y maestros ya que era prioritaria su integración a la cultura escolar.

El estudiante secundario Fernando Feijoo, con un experimento científico (1972). Archivo Zig-Zag/Quimantú.
Archivo Museo Histórico Nacional.



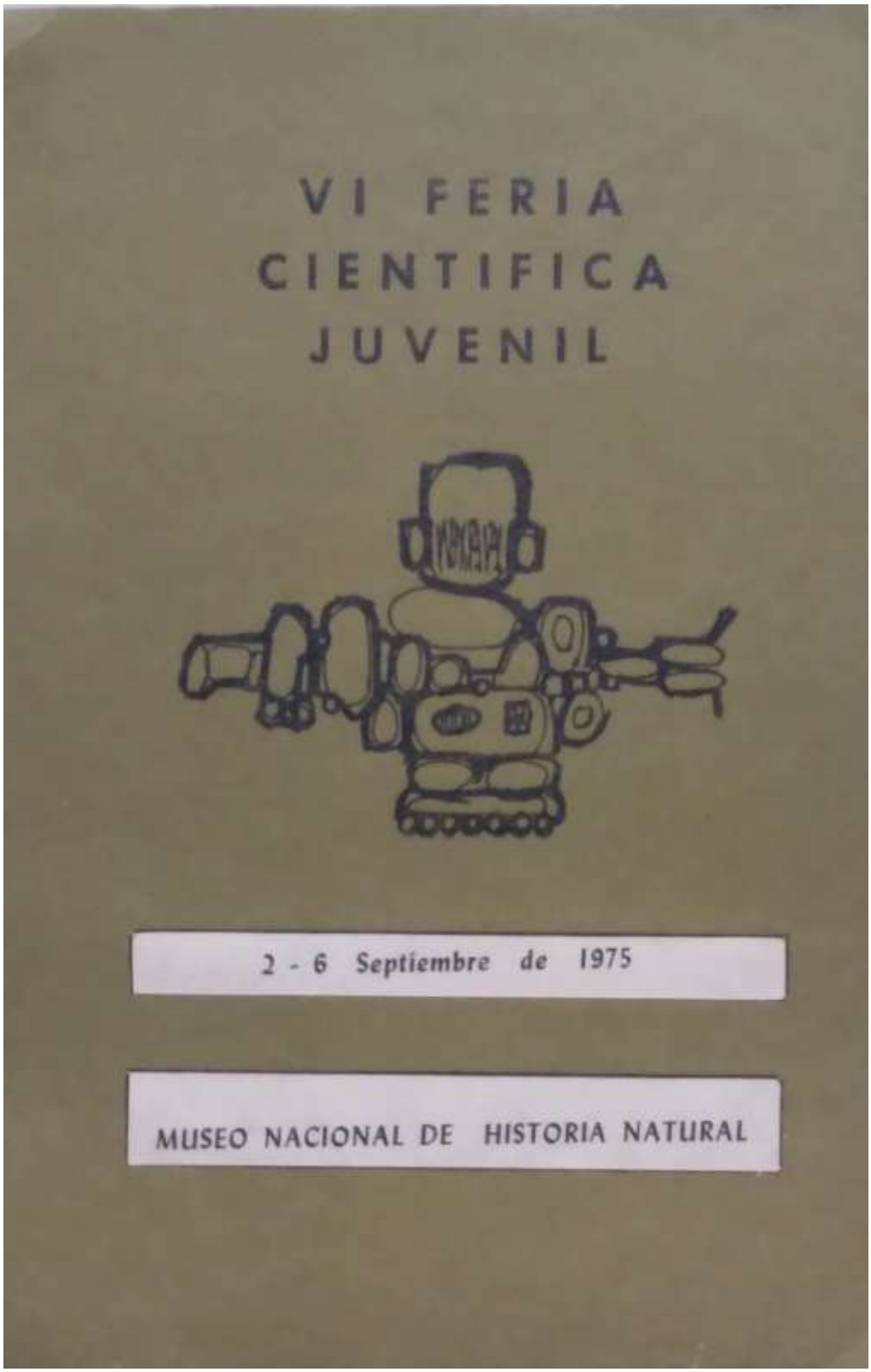
Catálogo de expositores de la Primera Feria Científica Juvenil (1973). Archivo del autor.

Pero la Feria Científica es un producto de la formación de las Juventudes Científicas de Chile. Respecto de la labor fundacional de Grete Mostny de las "Juventudes", Nieves Acevedo, una de sus muchas alumnas y alumnos y herederos de su visión sobre la museología, comenta:

> *"En 1967 creó las Juventudes Científicas de Chile, con el propósito de incentivar a niños y niñas en etapa escolar, a participar en diversos clubes científicos tanto de arqueología, astronomía y de las ciencias naturales, para que, en conjunto con los profesores de sus colegios y especialistas del museo, realizaran trabajos de investigación; la necesidad de presentar los resultados de esas actividades originan, en 1970, a la Feria Científica Juvenil donde los jóvenes expositores compartían sus experiencias con sus pares y con los visitantes al museo; con los años esta feria se fue replicando en diversas regiones de nuestro país y los ganadores de esas ferias científicas regionales concurren, hasta hoy, a la Feria Científica Nacional Juvenil que organiza año a año el Museo Nacional de Historia Natural, en Santiago. De esta iniciativa han surgido destacados profesionales, tanto de ciencias naturales como de arqueología, paleontología y museología, muchos de los cuales recuerdan, su participación en dichas Ferias Científicas".* (Acevedo, 2014: 228).

Aquí encontramos una de las aristas más relevantes en las valoraciones respecto de su labor en las Juventudes Científicas de Chile: la creación de un semillero de pensamiento científico desde donde germinaría cientos de amantes de la ciencia en las más diversas disciplinas que se han desempeñado, y otros siguen en ello, en el ámbito científico y tecnológico nacional e internacional. Por ello, la incidencia de Grete Mostny no solo ha sido duradera, sino indeleble, con el paso de las décadas, aun cuando su figura aún no recibe el balance apropiado y demanda más estudios y reevaluaciones para comprender de manera integral su aporte a la vida cultural nacional. Ello es una labor pendiente que otros deberán continuar, ofreciéndoles la oportunidad de redescubrir una figura inigualable en sus dimensiones humanas y en su esfuerzo en el abordaje de los problemas que atañen a la labor científica. Sin duda, a la lista de científicos integrales a la que se mencionan Humboldt, Gay, Philippi, Domeyko, Pissis, entre otras figuras del siglo XX, debe destacarse la de Grete Mostny.

Proyecto de minerología. Segunda Feria Científica Juvenil (1971). Referencia original: “Los niños que participan en la Segunda Feria Científica Juvenil disponen de muestras de diversos minerales para realizar sus investigaciones. Jóvenes con inclinaciones científicas aprovechan sus horas libres concurriendo al Museo de Historia Natural”. El Mercurio. Santiago, 13 de septiembre de 1971.



Catálogo de expositores de la VI Feria Científica Juvenil (1975). Archivo del autor.

En 1970 en su Noticiero Mensual el MNHN publicó un balance de su "Primera Feria Científica Juvenil" (Noticiario Supl. 171, 3-4), exponiendo:

> "*El 3 de octubre de 1970, con asistencia del Sr. Ministro de Educación Don Máximo Pacheco, del Director de Bibliotecas, Archivos y Museos Don Roque Esteban Scarpa, de representantes de embajadas extranjeras y de personeros de instituciones científicas y culturales fue inaugurada la Primera Feria Científica Juvenil Chilena. 120 niños presentaron 57 trabajos en los campos de la botánica, biología, entomología, zoología, química, física, ecología, electrónica, astronomía, tecnología, ciencias de la Tierra, antropología, matemáticas, periodismo científico. Algunos de estos trabajos fueron unipersonales y otros realizados en equipo. Los jóvenes expositores son alumnos de los cursos de 4° a 8° año de Educación Básica y de 1° a 4° año de Educación Media, pertenecientes a los siguientes establecimientos educacionales: Academia Studium, Colegio Braemar, Colegio Catedral Chileno, Colegio Craighouse, Colegio de la Inmaculada Concepción, Colegio de los Sagrados Corazones, Colegio Manquehue, Colegio Rosa de Santiago Concha, Colegio La Salle, Centro Nacional de Museología, Escuela Turquía, Instituto Nacional, Liceo Alemán, Liceo de Aplicación, Liceos N°s 6, 7, 14, 15 y 17 de Hombres; Liceos N°s 1, 2 y 7 de Niñas; Liceo Darío Salas; Escuelas N°s 49 y 645. En total, 26 establecimientos. La mayoría de ellos pertenece desde hace algún tiempo a las Juventudes Científicas, y varios son miembros fundadores de las mismas, desde octubre de 1967. El 9 de octubre se reunió el jurado para calificar los trabajos. Lo integraron los señores Julio Philippe, Juan Gómez Millas, Enrique D'Etigny, Mario Luxoro, Enrique Bello, Luis Capurro y Fernando Jara P.*
>
> *Los premios fueron aportados por:*
>
> *Embajada de Estados Unidos: un microscopio y una gran cantidad de libros valiosos.*
>
> *Embajada de Francia: libros, dos becas para el Instituto Chileno-Francés de Cultura y una medalla de bronce del entomólogo francés E. Faure.*
>
> *Consejo Británico: libros y material didáctico.*
>
> *Ministerio de Educación: un microscopio.*
>
> *Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos: una enciclopedia.*

Asociación de Ópticos: un microscopio.

Casa Reifschneider: una máquina fotográfica.

Ilustre Municipalidad de Santiago: una máquina fotográfica.

Personal del Museo Nacional de Historia Natural: un microscopio, libros, una mochila, etc.

H. Schloss S.A.: un mapa de la Luna en relieve.

Pat's Corner y Carnaby Street: discos.

Ferretería Santiago: un cuchillo de excursionista.

Roberto Funch: acuarelas.

Plastix Chilena Shyf: un juego de ajedrez.

Las librerías Studio, Mon Amié, Alborada, Casa Loben, Shell, Instituto Goethe, la Sociedad Arqueológica de Santiago y el Sr. Gilberto Monti donaron libros.

A insinuación de don Juan Gómez Millas, se formará un grupo de trabajo integrado por miembros de la Facultad de Ciencias, de la Facultad de Física y Matemáticas de la Universidad de Chile y de la Dirección de Educación Media y del Museo, para realizar un estudio sobre diversos aspectos de la educación científica extraescolar, tomándose como base las experiencias obtenidas durante la Primera Feria Científica Juvenil. Los resultados obtenidos por el grupo de trabajo serán publicados en un número especial de la "Revista de Educación", a propuesta de don Enrique Bello. Varios trabajos de los jóvenes expositores serán publicados, además, en la revista Órbita. Para realizar la Primera Feria Científica Juvenil se ha contado con la asesoría del Prof. Raymond K. Singleton, Director del Departamento de Estudios Museológicos de la Universidad de Leicester, Inglaterra, quien había visitado Chile como experto del ICOM en 1969 y en 1970, y nos informó sobre las actividades del BAYS (British Association of Young Scientists) y con la del asimismo, con la del Sr. Howard L. Weinbrad, Coordinador de la International Science & Engineering Fair de los Estados Unidos, quien nos envió folletos y material informativo sobre las ferias de ciencias norteamericanas. Los niños han sido generosamente asesorados por profesores universitarios y científicos chilenos; la Embajada de Estados Unidos, a través de su Servicio Cultural nos facilitó una

máquina proyectora y películas científicas, las que fueron mostradas al público visitante en tres sesiones diarias. Esta Feria Científica Juvenil fue visitada por más de 40.000 personas. Este alto número de visitantes ha estimulado a los organizadores para realizar el próximo año Ferias Científicas Juveniles en las ciudades más importantes del país, de tal manera que los ganadores de estas ferias regionales puedan participar en la Feria Nacional, que se efectuará en Santiago, y —si fuera posible— se desea que los dos finalistas de esta última puedan estar presentes en la International Science Fair, que se celebra en los Estados Unidos, con la participación de jóvenes de todo el mundo. Como consecuencia del entusiasmo que ha despertado entre los jóvenes la organización de las Juventudes Científicas de Chile y de la Primera Feria Científica Juvenil, el espacio de la Biblioteca Pública N.° 13 Científico Juvenil "Roque Esteban Scarpa", que está a disposición de los jóvenes en el Museo Nacional de Historia Natural, se ha hecho insuficiente. Por lo tanto, se requiere con urgencia un local más amplio, que, además de poseer salas de lectura, tenga algunas comodidades que faciliten la reunión de las Juventudes Científicas, con laboratorios y talleres que permitan a los jóvenes realizar sus trabajos. El local de la antigua Escuela de Agronomía de la Universidad de Chile, próximo al Museo Nacional de Historia Natural, se prestaría admirablemente para tal objeto. Con el deseo de facilitar la organización de las futuras Ferias Científicas Juveniles, tanto en el plano nacional como regional, el Noticiario Mensual del Museo Nacional de Historia Natural dedica este número extraordinario para dar a conocer algunos antecedentes de este importante evento" (MNHN, 1970: 3-4).[13]

En efecto, nuestro lector puede advertir que desde la realización de este primer evento se dibuja una intencionalidad de potenciar la "enseñanza científica extraescolar", a la vez de integrarla a una red de difusión existente entre diferentes países y que cristalizaba en los eventos internacionales. El impacto de la feria trascendió el evento puntual, dando origen a un proyecto de proyección nacional orientado a la organización de ferias científicas juveniles regionales, con miras a conformar una instancia nacional y eventualmente facilitar la participación de jóvenes chilenos en encuentros científicos internacionales, como la International Science Fair en Estados Unidos. Este proceso reflejó una temprana voluntad de inserción de la juventud chilena en circuitos globales de divulgación científica y formación temprana en ciencia y tecnología.

[13] MNHN (1970). Primera Feria Científica Juvenil. Noticiario Mensual del Museo Nacional de Historia Natural, (Noticiario Supl. 171), 3-4. Disponible en https://publicaciones.mnhn.gob.cl/668/w3-article-98190.html

La Primera Feria Científica Juvenil Chilena constituyó una experiencia pionera en el ámbito de la educación científica extraescolar, al articular de manera innovadora a estudiantes de enseñanza básica y media, instituciones educativas, organismos culturales y científicos, y representaciones diplomáticas extranjeras. A partir de esta iniciativa, se generó un espacio de socialización del conocimiento científico basado en la experimentación, la investigación autónoma y el trabajo colaborativo, cuyos resultados evidenciaron el potencial formativo de este tipo de instancias no formales de aprendizaje. También motivó la conformación de un grupo de trabajo interdisciplinario vinculado a la Universidad de Chile y al Museo Nacional de Historia Natural, destinado a estudiar sistemáticamente la educación científica extraescolar a partir de los aprendizajes derivados de la feria. Dichos estudios se proyectaron en publicaciones especializadas, tanto en revistas educativas como de divulgación científica juvenil, contribuyendo a la consolidación de un campo reflexivo sobre estas prácticas. La amplia convocatoria y el alto número de visitantes registrados reafirmaron la relevancia social y educativa de la feria, impulsando al Museo Nacional de Historia Natural a dedicar un número extraordinario de su Noticiario Mensual a sistematizar y difundir los antecedentes del evento, con el objetivo de facilitar la organización futura de ferias científicas juveniles tanto a nivel nacional como regional. La cobertura que le brindó El Mercurio en la semana de su realización realzó su importancia, a contrapelo de la situación política interna nacional.

First Science Fair Planned Next April

Thirty-eight high schools in southern Arizona have been invited to attend the first Southern Arizona Regional Science Fair, to be held at the University of Arizona, April 22-23.

According to the plan outlined in a letter to high school principals by Dr. Millard G. Seeley, of the university chemistry department, students from participating schools will enter exhibits in local science fairs in their own communities.

From these entries, winners will be selected to take part in the regional fair at the U. of A. Two winners will be chosen there to attend the National Science Fair at the Case Institute of Technology in Cleveland, May 12-14.

It is expected that about 100 regional fairs will be held throughout the U. S. this year to pick the country's most promising youthful scientists for the national contest, Dr. Seeley said.

Feria Regional de Ciencia e Ingeniería de SARSEF. Referencia original: Una de las primeras experiencias de difusión de pos Segunda Guerra Mundial comenzó en 1955 "*como una feria regional de ciencias para abordar la grave escasez de científicos e ingenieros, animando a más estudiantes de secundaria a dedicarse a esos campos. La primera feria incluyó 120 proyectos de Tucson, Casa Grande, Yuma y Bisbee, fue planificada por la Universidad de Arizona*". En: https://sarsef.org/about-us/our-history/

"*Cada año, más estudiantes realizan proyectos para ferias de ciencias, muchos de los cuales involucran algún aspecto de la ciencia o tecnología nuclear. La Comisión de Energía Atómica de los Estados Unidos ha preparado este folleto para ayudar a estos jóvenes expositores, sus profesores de ciencias, consejeros de proyectos y padres*". Publicación original: Estados Unidos: Comisión de Energía Atómica de los Estados Unidos (1968). Créditos: Stephen Hutcheson y el equipo de corrección distribuida en línea en https://www.pgdp.net // En: https://www.gutenberg.org/cache/epub/65893/pg65893-images.html

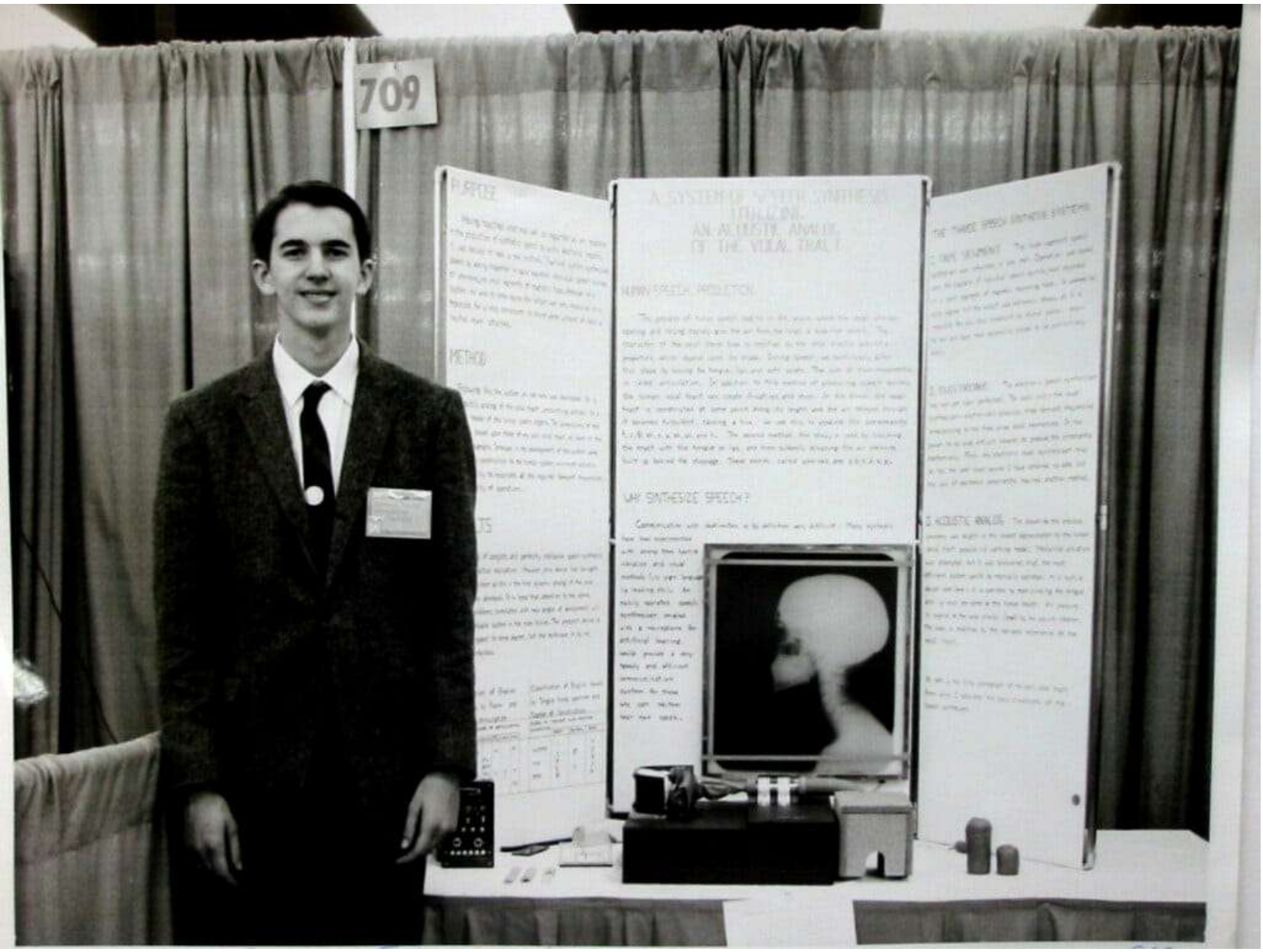


Imagen del expositor Steven Roberts en la Feria Internacional de Ciencias (1969). Referencia original: "*Steven Roberts participaba en la Feria Regional de Ciencias de Louisville cada año de preparatoria. Asistió a Louisville Country Day hasta noveno grado (¡saltándose el sexto!) y terminó en la Preparatoria Seneca, que no tenía su propia feria. Dedicó este tiempo a trabajar en un sintetizador de voz, …//... El proyecto de último año de Steven fue el que le valió un viaje a la competencia internacional. Lo que él llamó un "análogo acústico del tracto vocal" era un modelo funcional basado en radiografías de su propia cabeza*" En Nomadic reseach Labs. Steven K. Roberts. https://microship.com/international-science-fair-1969-speech-synthesis/

En el cierre de la primera Feria Científica Juvenil del MNHN, un joven Renato Hernández, miembro de las Juventudes Científicas de Chile, realizó el discurso de clausura, realizando la siguiente apreciación sumaria:

> *"Dra. GRETE MOSTNY, Conservadora del Museo Nacional de Historia Natural; autoridades del Museo; señores profesores; compañeros de las Juventudes Científicas; amigos: Hubiésemos deseado poseer la elocuencia necesaria para expresar, con la fidelidad y delicadeza con que suele hacerlo el pincel del artista, la emoción y gratitud de quienes integramos las Juventudes Científicas, por el estímulo que de las autoridades del Museo Nacional de Historia Natural hemos recibido; por la orientación inteligente y abnegada que nos ha proporcionado su personal docente, y por la ayuda y comprensión que en cada instante hemos encontrado en todos sus funcionarios. La obra realizada no habría podido concretarse sin la concurrencia generosa de sus voluntades y propósitos, y sin una clara visión de las proyecciones que debía alcanzar nuestra Primera Feria Científica Juvenil, recientemente clausurada. Pertenecientes a establecimientos educacionales diversos, con distintivos variados, nos sentimos férreamente unidos bajo el símbolo de la Ciencia, que no reconoce emblemas ni fronteras, porque es patrimonio de la Humanidad toda. Esta unidad se ha desarrollado bajo el alero de este querido Museo, hurgando en sus laboratorios, resolviendo incógnitas, encontrando respuestas a nuestras incógnitas, encontrando respuestas a nuestras inquietudes por aprender y realizar. Y en este quehacer, la conducción serena de nuestros profesores, señores Víctor Moraga B., Joaquín Billard A. y Dra. Teresa Riquelme C., nos ha permitido coronar esfuerzos y avanzar en nuestro camino. Porque así como el dios Jano, situado en el presente, mira con su cara posterior hacia el pasado y ausculta con su otra cara el porvenir, los jóvenes con formación e inquietudes científicas y técnicas, deben proveerse de los conocimientos y de la sabiduría que nos han legado las generaciones anteriores, para proyectarlas al futuro, para bien de la Humanidad. Porque el Hombre debe estar al servicio de la Ciencia, para que la Ciencia sea útil y provechosa al Hombre. Hemos recibido vuestras distinciones y premios por los trabajos presentados en la Feria, con íntimo regocijo, pero con honesta humildad. Porque comprendemos que este es sólo un primer paso en nuestra búsqueda incesante de la verdad, y que no debemos detenernos por ningún motivo en nuestro camino. Apreciamos inmensamente vuestros estímulos, que son parte de vuestra misión pedagógica; pero amamos aún más vuestras enseñanzas y vuestros consejos. Para la Dra. Grete Mostny, para nuestros profesores, para el personal del Museo, para todos aquellos que dieron realce a esta Primera Feria Científica Juvenil: ¡Gracias!, ¡Muchas gracias! Deseamos que se siga construyendo con*

> *mayor entusiasmo, cada vez más unidos y esforzados, para que las Juventudes Científicas del Museo crezcan cuantitativamente, para el progreso de nuestras generaciones y de la sociedad toda"* (Hernández, 1970: 11).

El discurso de Renato Hernández puede leerse, en suma, como una manifestación temprana de ciudadanía científica juvenil, en la que confluyen humanismo, ética del conocimiento, memoria histórica y aspiración de desarrollo. En un país con limitaciones estructurales profundas, la Primera Feria Científica Juvenil se convierte —a través de este texto— en un acto fundacional, donde la ciencia es imaginada no solo como saber, sino como esperanza colectiva y herramienta de transformación social. Un país con expectativas de progreso en el que no se vislumbraba el espiral de violencia política que se extendería por décadas. Es un testimonio del surgimiento de una conciencia científica juvenil en el Chile de fines de la década de 1960 e inicios de 1970, período caracterizado por profundas tensiones estructurales entre modernización, desigualdad social y precariedad institucional en materia de ciencia y tecnología. En este contexto, el texto no solo cumple una función protocolar de agradecimiento, sino que se erige como un acto simbólico de afirmación cultural, ética y política del conocimiento científico.

Destacan en si alocución su concepción humanista de la ciencia, entendida no como un privilegio elitista ni como un mero instrumento técnico, sino como un patrimonio universal de la humanidad. Al afirmar que la ciencia "no reconoce emblemas ni fronteras", el autor establece una ruptura implícita con las jerarquías sociales y educativas propias de un país marcado por la pobreza estructural y el acceso desigual al conocimiento. En este sentido, la ciencia aparece como un lenguaje común capaz de articular voluntades diversas y generar cohesión social, especialmente entre jóvenes provenientes de establecimientos educacionales heterogéneos. El Museo emerge en el discurso como un actor institucional clave en la construcción de esta experiencia científica juvenil. No se le representa únicamente como un espacio de conservación patrimonial, sino como un territorio de aprendizaje activo, de experimentación, de formulación de preguntas y resolución de incógnitas. La referencia al "hurgar en sus laboratorios" revela una concepción del museo como espacio vivo, en sintonía con las ideas contemporáneas de educación no formal y pedagogía experiencial.

En un país con escasa infraestructura científica y limitadas oportunidades para la investigación escolar, el Museo se transforma simbólicamente en un refugio del conocimiento, un lugar donde la juventud puede acceder a prácticas científicas que el sistema educativo formal difícilmente garantizaba de manera equitativa. A través de esta metáfora, Hernández articula una visión temporal de la ciencia como proceso acumulativo,

heredero de saberes previos y orientado al porvenir. La juventud científica es presentada como sujeto histórico intermedio, responsable de recibir, reinterpretar y proyectar el conocimiento legado por generaciones anteriores. Recordemos que Chile estaba atravesado por debates sobre reforma educativa, justicia social y desarrollo nacional, y esta apelación refuerza la idea de que la ciencia no puede disociarse de la responsabilidad histórica ni del compromiso ético con el bienestar colectivo.

La Primera Feria Científica Juvenil Chilena puede ser interpretada como un hito relevante en la configuración de una memoria científica juvenil, entendida no solo como acumulación de experiencias pasadas, sino como un proceso social de producción, transmisión y resignificación de prácticas científicas en contextos educativos no formales. En este sentido, la feria operó como un dispositivo cultural que articuló saberes escolares, científicos y museológicos, generando una experiencia formativa situada en la intersección entre educación, divulgación y participación ciudadana. Desde el campo de la educación no formal, la iniciativa se inscribe en aquellas prácticas que, sin estar reguladas por el currículum escolar, poseen una clara intencionalidad pedagógica y una fuerte capacidad de innovación metodológica (Coombs & Ahmed, 1974). La centralidad otorgada a la experimentación, a la investigación autónoma y al trabajo colaborativo permitió a los estudiantes asumir un rol activo en la producción y comunicación del conocimiento, reforzando procesos tempranos de alfabetización científica y pensamiento crítico, en consonancia con enfoques contemporáneos de *learning by doing* y aprendizaje experiencial (Kolb, 1984). En términos de memoria social, estas ferias contribuyeron a la construcción de lugares de memoria científica (*lieux de mémoire*), en tanto cristalizaron prácticas, relatos y símbolos asociados a la ciencia juvenil en un contexto histórico específico (Nora, 1984). El Museo Nacional de Historia Natural, al fungir como espacio anfitrión y articulador institucional, adquirió un rol activo en la mediación entre ciencia académica y sociedad, consolidándose como un agente de producción de memoria cultural y científica, más allá de su función tradicional de conservación (Assmann, 2011).

La proyección nacional e internacional de la feria —mediante la organización de instancias regionales y la vinculación con redes extranjeras de ciencia juvenil— evidenció la voluntad de una temprana inserción de estas prácticas en circuitos transnacionales de divulgación científica juvenil, según el modelo belga o el norteamericano. Esta dimensión reforzó el carácter identitario del evento, al situar a la juventud chilena como sujeto activo de la modernidad científica y tecnológica, en un proceso que combinó aspiraciones locales con horizontes globales de legitimación del conocimiento. La masiva participación del público y el crecimiento sostenido de las Juventudes Científicas de Chile revelaron, no obstante, tensiones estructurales propias de la educación no formal, particularmente en lo relativo a infraestructura, financiamiento e institucionalización. Tal como señalan Falk y Dierking

(2013), el éxito de las experiencias educativas en museos y espacios no formales suele preceder a su consolidación material, generando desafíos que interpelan tanto a las políticas públicas como a las instituciones culturales.

La Primera Feria Científica Juvenil Chilena puede ser entendida como una experiencia fundacional en la historia de la divulgación científica y de la educación no formal en Chile. Su relevancia trasciende el evento puntual, al inscribirse en una memoria científica de largo plazo, donde convergen juventud, museos, ciencia y ciudadanía, aportando claves interpretativas para comprender la historicidad de las prácticas educativas no formales y su rol en la democratización del conocimiento científico. La educación científica extraescolar en Chile, hasta la década de 1970, debe ser comprendida como un campo pedagógico emergente, surgido en respuesta a las limitaciones estructurales del sistema educativo formal y del desarrollo científico nacional. Aunque marginal y poco institucionalizada, desempeñó un rol clave en la formación de vocaciones científicas, la democratización del conocimiento y la construcción de ciudadanía científica juvenil.

Lejos de ser un complemento accesorio, estas experiencias constituyeron espacios estratégicos de formación, donde la ciencia se vivenció como práctica colectiva, ética y socialmente comprometida, proyectándose como una herramienta para enfrentar el subdesarrollo y pensar un futuro nacional distinto. De cierta forma, la creación de las Juventudes Científicas y la institucionalización de las Ferias Científicas Juveniles representan una ruptura y un esfuerzo de modernización, ya que, hasta fines de la década de 1960, la educación científica en Chile se encontraba fuertemente condicionada por currículos enciclopedistas, escasa infraestructura experimental y una marcada separación entre enseñanza teórica y práctica empírica. En este contexto, las iniciativas extraescolares -ferias científicas, clubes juveniles, museos, sociedades científicas escolares, talleres— emergieron como espacios compensatorios, donde era posible desarrollar habilidades científicas que el sistema formal no lograba garantizar de manera sistemática.

Desde una perspectiva socio-pedagógica, estos espacios operaron como laboratorios de innovación educativa, adelantándose a enfoques que posteriormente serían conceptualizados como aprendizaje activo, indagación guiada y pedagogía experiencial (Dewey, Bruner). La educación científica extraescolar permitió así restituir la dimensión práctica del conocimiento, central para la formación del pensamiento científico. El Museo Nacional de Historia Natural, en esta experiencia, se configura como un dispositivo pedagógico no formal, capaz de articular saber experto, mediación educativa y experiencia directa con objetos, colecciones y prácticas científicas. Lejos de una función meramente

expositiva, el museo actúa como un espacio de legitimación simbólica del conocimiento juvenil, donde los estudiantes no solo aprenden, sino que producen y socializan saberes.

Desde el punto de vista socio-pedagógico, este rol es fundamental en un país con débil institucionalidad científica, pues permite ampliar el acceso al capital cultural científico (Bourdieu) y generar trayectorias formativas alternativas, especialmente para jóvenes provenientes de diferentes contextos socioeconómicos y expectativas diferentes sobre su futuro. En esta perspectiva, y dentro de los balances iniciales de la experiencia de la Primera Feria Científica Juvenil, Sabater nos expresa:

> "*El 9 de octubre había finalizado la estricta selección. El jurado contenía nombres históricos: Julio Philippi, Juan Gómez Millas, Enrique D'Etigny, Mario Luxoro, Enrique Bello, Luis Capurro y Fernando Jara. Ahora los elegidos, los que habían presentado los mejores temas, estaban allí, en el salón, mirando ansiosamente a Grete Mostny, Directora del Museo Nacional de Historia Natural, quien daba comienzo a la ceremonia con estas palabras: "Señores y señoras: les he rogado que vengan, para que inauguremos juntos la Primera Feria Científica Juvenil, organizada por este Museo y sus Juventudes Científicas, formadas por doscientos niños y niñas, que dedican gran parte de su tiempo libre a la investigación". Frente a una sala repleta de invitados ilustres, como el Ministro de Educación, Máximo Pacheco; el Director de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), Roque Esteban Scarpa y representantes de embajadas, instituciones científicas y culturales, más todo el personal del Museo y cientos de niños y jóvenes, Grete Mostny prosiguió: "El movimiento de las Juventudes Científicas nació en la década del '50, cuando el Consejo de Europa se dio cuenta de la urgente necesidad de encauzar las inquietudes de los jóvenes, para facilitar su adaptación e integración al mundo en el cual vivirán". Agregó que muchos educadores y psicólogos habían reconocido la gran capacidad de los niños de comprender conceptos científicos complicados y que la educación no debía estar restringida a las clases formales. Por eso, el movimiento se transformó poco después en el Comité Internacional de Actividades Extraescolares y de Iniciación a la Ciencia (CIC), dependiente de la UNESCO. Siguiendo esa ruta en Chile, y gracias a la visión del Ministro de Educación anterior, Juan Gómez Millas, el Museo Nacional de Historia Natural había formado un equipo de profesores-guías que atendía a los niños y jóvenes que visitaban las instalaciones, para ofrecerles cursos de Iniciación Científica".* (Sabater, 2011: 4-5).

Frontis del MNHN (1970). Referencia original: “Museo Nacional de Historia Natural en 1970 (Imagen: Catálogo Fotografía Patrimonial, Museo Histórico Nacional)”. https://www.mnhn.gob.cl/noticias/el-edificio-del-museo-nacional-de-historia-natural-una-historia-de-terremotos-cambios-y

Expositora en la primera Feria Científica Juvenil. Referencia original: "*Este es el robot construido por Elena Marino Martinic, que puede accionar los brazos y mover la cabeza*". Las Últimas Noticias. Viernes 9 de octubre de 1970. Foto: Las Últimas Noticias.

Los integrantes de esta Primera Feria Científicas Juvenil, enlistados como expositores y proyectos, se encuentran en el catálogo de expositores de la feria 81970), ordenados de la siguiente manera:

"**N°** ***Stand Nombre de Proyecto Curso Colegio***

1.- Comprobando el funcionamiento del corazón. 7° básico S.S.CC.

2.- Efectos de la extirpación de gónadas en ratas. 1° medio C Inmaculada Concepción

3.- Incubadora. 8° básico A S.S.CC.

4.- El acuario 8° básico A S.S.CC.

5.- Crecimiento de una planta en cajón sellado. 8° básico A S.S.CC.

6.- El globo como medio de comunicación. 1° medio A S.S.CC.

7.- Apolo XI 7° básico A S.S.CC.

8.- Sistema Solar. 7° básico A S.S.CC.

9.- Telescopio reflector y refractor espectroscopio. 3° medio E Liceo N°6

10.- Representación del Sistema Solar. 3° medio Rosa de Santiago Concha

11.- Sistema Solar. 8° básico A S.S.CC.

12.- Modelo a Escala del Sistema Solar. La vida del pez 8° básico A S.S.CC.

13.- Un Telescopio astronómico. 7° básico B Catedral Chileno

14.- Fermentación del champagne. 8° básico B S.S.CC.

15.- Las Algas. 6° Hdes. B Darío Salas

16.- Centrífuga. 6° medio y 6° Hdes. Darío Salas

17.- Composición del suelo y erupción volcánica 2° medio B Liceo de Niñas N° 14 SS.CC.

18.- Petróleo en Chile. 6° Hdes. Rosa de Santiago Concha

19.- Cerro Blanco.6° Hdes. Rosa de Santiago Concha

20.- Maderas. 1° Medio A. Liceo de Aplicación.

21.- Arcillas 1° medio A Liceo de Aplicación

22.- Plaza en miniatura. 6° básico A Liceo N. 2 de Niñas

23.- Mineralogía 8° básico A S.S.CC.

24.- Puente giratorio 8° básico A S.S.CC.

25.- Grúa movil 7° básico S.S.CC.

26.- Motor Eléc. y Medidor del tiempo. - Proyectora 8° básico B S.S.CC.

27.- Contador geiger 3° medio Rosa de Stgo. Concha

28.- Elaboración de la lana 6° básico María Inmaculada

29.- Maquette edificio 5° básico (sin colegio indicado)

30.- Fuerte UTAH 7° básico A S.S.CC.

31.- Incubadora 7° básico S.S.CC.

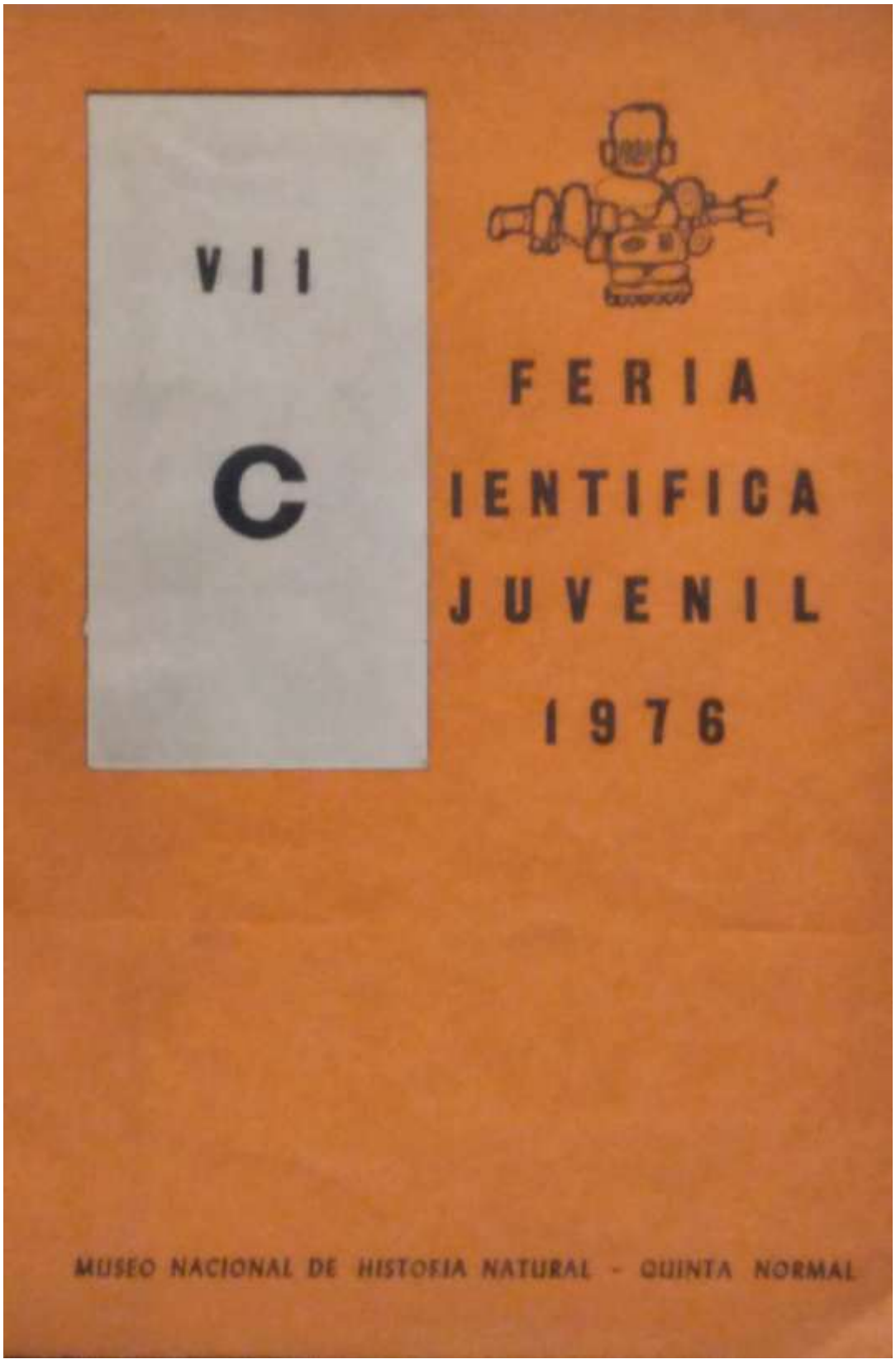
32.- Metabolismo del D.D.T en musca doméstica 3° medio Rosa de Stgo. Concha

33.- Planarias de agua dulce 3° medio Liceo N° 1 de Niñas

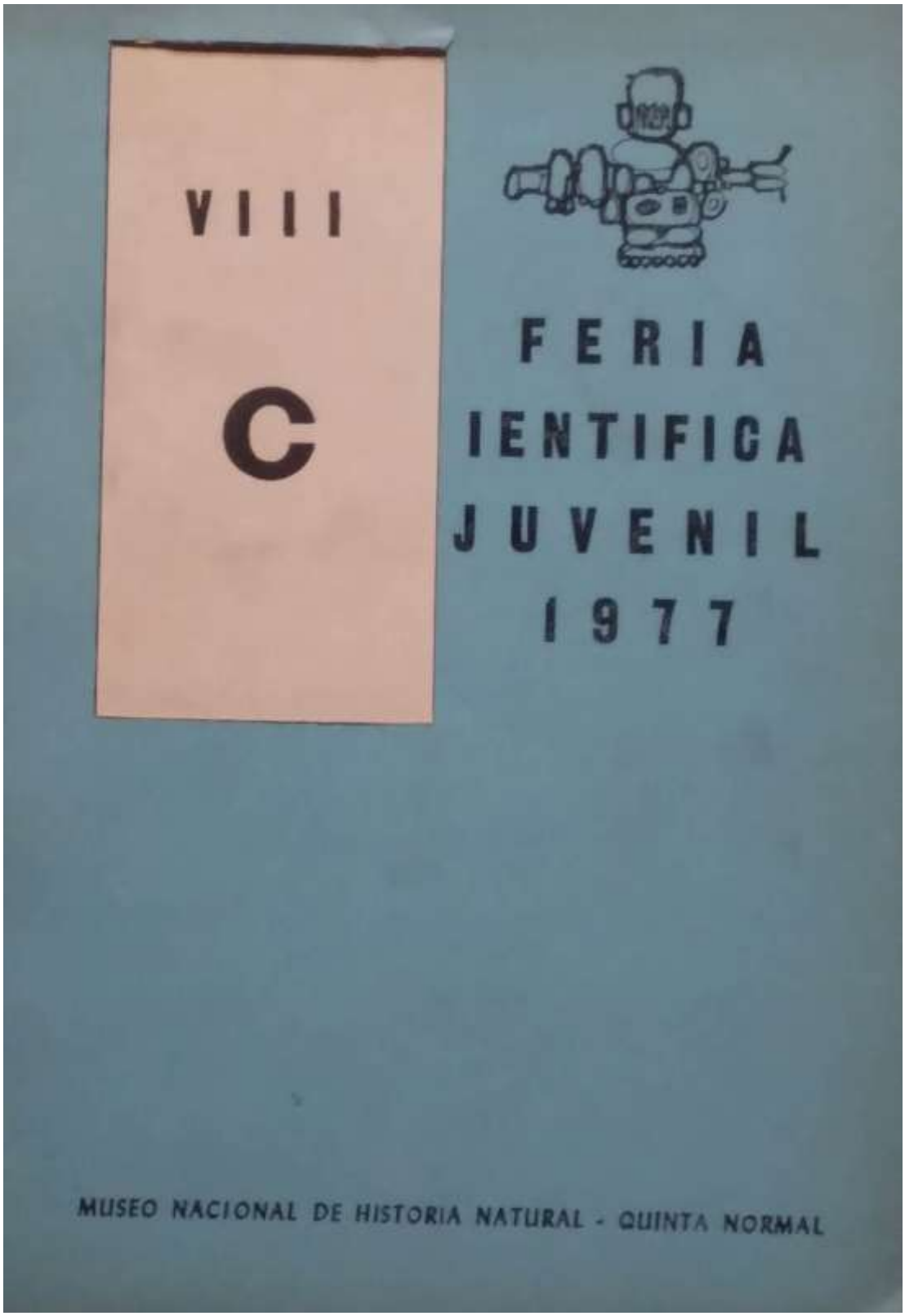
34.- Virus y cáncer 1° medio Craighause
35.- Fósiles y reproducción en aves y mamíferos 3° medio Colegio Manquehue
36.- Estructura ósea y embriología 2° medio Colegio Manquehue
37.- Entomología (sin curso ni colegio indicado)
38.- Recopilación viaje Apolo 1° medio Liceo N° 15
39.- San Pedro de Atacama 7° básico Escuela Polonia Ctro. básico N° 7
40.- Proyecto sobre el año 8° año Rosa de Santiago Concha
41.- Bruma 8° básico S.S.CC.
42. -Paisaje Prehistórico. 8° básico S.S.CC.
43.- Metamorfósis de la Mariposa. 7° básico C. Esciela N° 645
44.- Radio de alimentación atmosférica 2° medio E Liceo 7 de Hbras.
45.- Radio Telescopio 1° medio E Liceo 7 de Hbras.
46.- Espectroscopio 2° medio E Instituto Nacional
47.- Radio 2° medio Instituto Nacional
48.- El hombre y la máquina 2° medio Academia Miraflores
49.- Luz polarizada 8° básico SS CC.
50.- Efectos Luz Polarizada 1° medio A SS CC.
51.- Teoría de Conjuntos 7° básico B NAS I de Niñas
52.- Fibras sintéticas y naturales 7° Alberto Hurtado
53.- Proyectora "B" SS CC.
54.- Vuelos espaciales "A" SS CC.
55.- Las Abejas 1° medio B SS CC.
56.- Proyectora 8° básico SS CC.
57.- Abstratoscopio Cromático 1° Museo Nacional de Museología" [14]

[14] Catalogo expositores (1970). Primera feria Científica Juvenil. Museo Nacional de Historia Natural. Santiago.

Expositores de la primera feria científica juvenil. MNHN. (1970). Referencia original: “Juan Pablo Sánchez e Iván Chaud, junto al modelo de edificio con iluminación interna. También tiene cañón para echar humo”, nos dice Iván. La Nación. Santiago. Viernes 25 de septiembre de 1970. Foto: La Nación.



Catálogo de expositores de la VII Feria Científica Juvenil (1976). Archivo del autor.



Catálogo de expositores de la VIII Feria Científica Juvenil (1977). Archivo del autor.

Algunas apreciaciones de Grete Mostny sobre la motivación infantil, se encuentran en el diario La Nación (Santiago, martes 6 de octubre de 1970) donde expone, a través de una entrevista, su mirada del desempeño de niños y niñas, particularmente en relación con la educación científica y el rol formativo de los museos:

> "*Los niños – explicó a La Nación Grete Mostny, le han dado vida a este museo. Ahora se ve más joven y alegre con sus conversaciones y con sus risas sintiéndose en los pasillos Ellos con esta exposición le han demostrado una enorme capacidad de asimilar los conocimientos difíciles y aplicados a sus propias creaciones. Los niños comenzaron de a poco a llegar al Museo con muchas inquietudes y deseos de aprender. Fue por esto mismo que en 1967 se creó las Juventudes Científicas de Chile que en la tiene inscritos alrededor de 200 jóvenes aprendices de científicos. Actualidad Los niños que llegan al Museo ya llegan con un gusto determinado a cierta área científica. Aquí trabajan, leen e investigan sin ninguna obligación, recibiendo la ayuda cuando lo desean del personal científico y técnico del Museo. Lo lamentable de todo esto, seseñaló Greta Mostny, es no poder darle a los niños mayor espacio para que trabajen con más comodidad. En el mismo museo hubo que habilitarle salas para la exposición, las que de todas manerasse hiciedron estrechas para la enorme cantidad de trabajos que se presentaron. Con la ayuda de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos se les formó una biblioteca pero ella es demasiado estrecha para los niños que llegan poco menos que a "devorarse" los textos científicosque allí tienen. Para ellos se les abren nuevos mundos descubriendo cosas que quisieran ver salir de sus propias manos. Interés y dedicación no les falta en ningún caso, solo nuestros medios son limitados para entregarles todo lo que quisieramos*".[15]

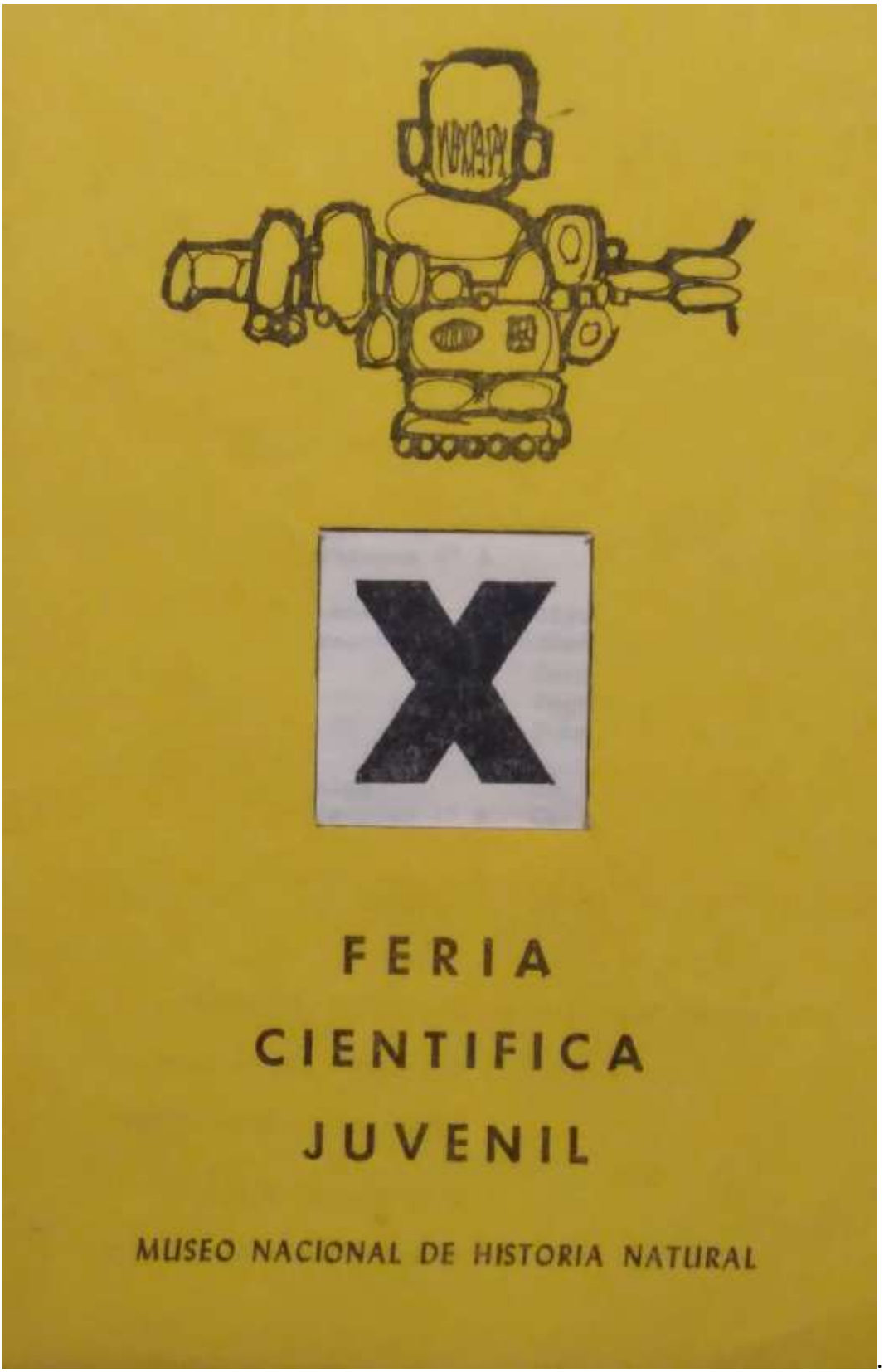
La extensa entrevista, titulada "Exposición científica juvenil. Precoces investigadores descubren el mundo del ingenio creador", termina con una breve reflexión del periodista, quien comenta:

> "*Para los niños se abre así el mundo de los descubrimientos e investigaciones. Para ellos es necesario abrirles ese campo dando posibilidades a estas Juventudes Científicas de Chile de poder llevar a la práctica todo lo que se está gestando en las mentes juveniles*". [16]

[15] "Exposición científica juvenil. Precoces investigadores descubren el mundo del ingenio creador". La Nación, Santiago, martes 6 de octubre de 1970.

[16] Ibidem. Pág. 6.

Catálogo de expositores de la IX Feria Científica Juvenil (1978). Archivo del autor.



Catálogo de expositores de la X Feria Científica Juvenil (1979). Archivo del autor.

Dentro de los efectos que propiciaba la realización de las Ferias Científicas esta el de la socialización del conocimiento científico y la promoción de nuevas formas de sociabilidad sinérgica, potenciado por los clubes científicos y ferias científicas juveniles locales (de liceos o de municipios), lo que n generó efectos profundos y duraderos en niños y adolescentes, tanto en el plano cognitivo como social, cultural y simbólico. Estas experiencias, desarrolladas con fuerza desde los años sesenta, se inscriben en una concepción de la ciencia como práctica colectiva, accesible y formativa, más que como un saber exclusivo de élites académicas.

Estos espacios favorecieron una transformación del vínculo entre infancia, juventud y conocimiento científico. Al participar activamente en la formulación de preguntas, el diseño de experimentos y la observación sistemática, niños y adolescentes dejaron de ser receptores pasivos de contenidos para convertirse en sujetos productores de conocimiento. Este proceso fortaleció habilidades cognitivas clave —pensamiento crítico, razonamiento lógico, capacidad de abstracción y argumentación— y contribuyó a la internalización del método científico como una forma de aproximarse a la realidad. Además, la conformación de clubes científicos y la participación en ferias juveniles promovieron nuevas formas de sociabilidad, basadas en la cooperación, el intercambio horizontal de saberes y el trabajo colectivo. Estas dinámicas generaron una sociabilidad sinérgica, en la cual el aprendizaje emergía de la interacción entre pares, docentes, investigadores y comunidades locales. En este marco, la ciencia operó como un lenguaje común, capaz de articular intereses diversos, superar barreras etarias y estimular el reconocimiento mutuo entre los participantes.

De este modo, la generación de estos espacios dialógicos contribuyó a la democratización del conocimiento científico. Al sacar la ciencia del aula tradicional y situarla en contextos abiertos —exposiciones, ferias, museos, barrios—, se amplió el acceso a prácticas científicas y se reforzó la idea de que el conocimiento es un bien social compartido. Para niños y adolescentes, esto significó la posibilidad de construir capital cultural y científico, especialmente relevante en contextos donde el acceso a recursos educativos era limitado. Otro efecto relevante fue la construcción temprana de identidades científicas juveniles. La pertenencia a un club científico o la presentación de un proyecto en una feria permitió a muchos jóvenes reconocerse —y ser reconocidos socialmente— como investigadores en formación. Esta experiencia fortaleció la autoestima, el sentido de pertenencia y la proyección vocacional, contribuyendo al surgimiento de trayectorias educativas ligadas a la ciencia, la tecnología y la investigación.

Momento de descanso de grupo expositor. Primera Feria Científica Juvenil (1970). Referencia Original: “En un momento de descanso y merienda de cuatro “minicientíficos”, Jenny Muñoz, Marcela García, Lorena Saravia y Aurora Muñoz realizan un trabajo sobre la lana y su tecnología”. La Nación. Santiago. viernes 25 de Septiembre de 1970. Foto: La Nación.

Desde una perspectiva social, estas iniciativas fomentaron una cultura científica participativa, en la que la curiosidad, la experimentación y el debate informado se integraron a la vida cotidiana juvenil. En este sentido, los clubes científicos y las ferias científicas juveniles no solo produjeron aprendizajes individuales, sino que actuaron como espacios de socialización democrática, donde se ensayaron formas colaborativas de producción de conocimiento, diálogo intergeneracional y compromiso con el entorno social y natural. La socialización del conocimiento científico a través de estas instancias promovió efectos estructurantes en la formación de niños y adolescentes: fortaleció competencias cognitivas y sociales, generó nuevas formas de sociabilidad cooperativa, amplió el acceso a la ciencia y contribuyó a la construcción de sujetos críticos y participativos, capaces de comprender y transformar su realidad mediante el conocimiento.

Todo lo anterior puede interpretarse como la emergencia de un movimiento social de carácter educativo-científico, que, si bien no adopta formas clásicas de movilización política, sí configura una dinámica colectiva de transformación cultural que opera desde y dentro de la institucionalidad de museos y de los sistemas educativos formales. Se trata de un movimiento social institucionalizado, cuyo eje no es la protesta, sino la redefinición del acceso al conocimiento, de los sujetos legítimos para producirlo y de los espacios donde este se genera y circula.

Desde esta perspectiva, museos, universidades, liceos y escuelas actúan como estructuras de oportunidad institucional, que permiten canalizar inquietudes juveniles, curiosidad científica y prácticas colaborativas sin romper con el orden establecido, pero sí tensionando sus límites. Al abrir sus espacios a clubes científicos, talleres, ferias juveniles y actividades extraescolares, estas instituciones dejan de ser meros repositorios de saber experto para convertirse en plataformas de mediación social del conocimiento, en sintonía con los lineamientos de la UNESCO desde fines de los años sesenta sobre democratización cultural y educación permanente.

Expositores De La Primera Feria Científica Juvenil (1970). Referencia: Alejandro Armstrong, Roberto Szederkinyi y Fernando Correa, alumnos de los SS.CC. “Hicimos un sistema solar”. La Nación. Santiago. Viernes 25 de septiembre de 1970. Foto: La Nación.

En términos sociológicos, este fenómeno puede leerse como una forma de acción colectiva pedagógica, donde niños y adolescentes —tradicionalmente situados en una posición subalterna dentro del campo científico— adquieren visibilidad como actores sociales capaces de investigar, experimentar y comunicar saberes. La ciencia, en este contexto, funciona como un repertorio de acción compartido, que articula prácticas, lenguajes y valores (racionalidad, cooperación, evidencia, discusión pública), generando una comunidad simbólica que trasciende la sala de clases.

Los museos, particularmente, desempeñan un rol clave como instituciones bisagra entre ciencia, educación y sociedad. Al acoger ferias científicas juveniles y programas formativos, operan como espacios de sociabilidad cultural donde se diluyen parcialmente las jerarquías entre expertos y aprendices, favoreciendo relaciones más horizontales y experiencias de aprendizaje situadas. En este sentido, el museo se transforma en un actor social activo, no solo conservador del patrimonio científico, sino productor de ciudadanía cultural y científica.

Desde el campo de la educación formal, la incorporación y validación de estas prácticas extraescolares implica una expansión del currículo implícito, en el que se valoran competencias como la autonomía intelectual, el trabajo colaborativo y la investigación por proyectos. Así, el sistema educativo no solo reproduce conocimientos, sino que integra lógicas propias de la ciencia como práctica social, contribuyendo a la formación de sujetos críticos y participativos. Esta articulación refuerza la idea de la educación como proceso continuo, comunitario y socialmente situado.

En clave histórica y cultural, este movimiento puede entenderse también como parte de un proyecto modernizador, en el que la ciencia se concibe como herramienta de progreso, cohesión social y desarrollo democrático. Sin embargo, su carácter de movimiento social radica en que redefine relaciones de poder simbólico: quién puede producir conocimiento, quién puede exhibirlo públicamente y bajo qué formatos. Al otorgar centralidad a niños y jóvenes, estas iniciativas cuestionan —de manera sutil pero efectiva— la exclusividad del saber experto adulto. Los clubes científicos y ferias científicas juveniles, articulados desde museos y sistemas educativos formales, pueden interpretarse como la expresión de un movimiento social educativo-científico institucionalizado, orientado a la democratización del conocimiento, la creación de nuevas sociabilidades juveniles, la producción de nuevos saberes y la construcción de una cultura científica participativa. Su potencia reside precisamente en operar dentro de la institucionalidad, transformándola desde sus prácticas cotidianas y ampliando su función social sin romper con ella.

Expositores de la Primera Feria Científica Juvenil (1970). Referencia original: "*Cinco pequeños geólogos". Alejandro Lavanderos, David y Roberto Cendras, Héctor Pardo y Leonardo Lavanderos presentan un modelo del Cerro Blanco desde el punto de vista geológico. "Trabajamos juntos porque somos amigos", nos dijo uno de ellos*". La Nación. Santiago. Viernes 25 de septiembre de 1970. Foto: La Nación.

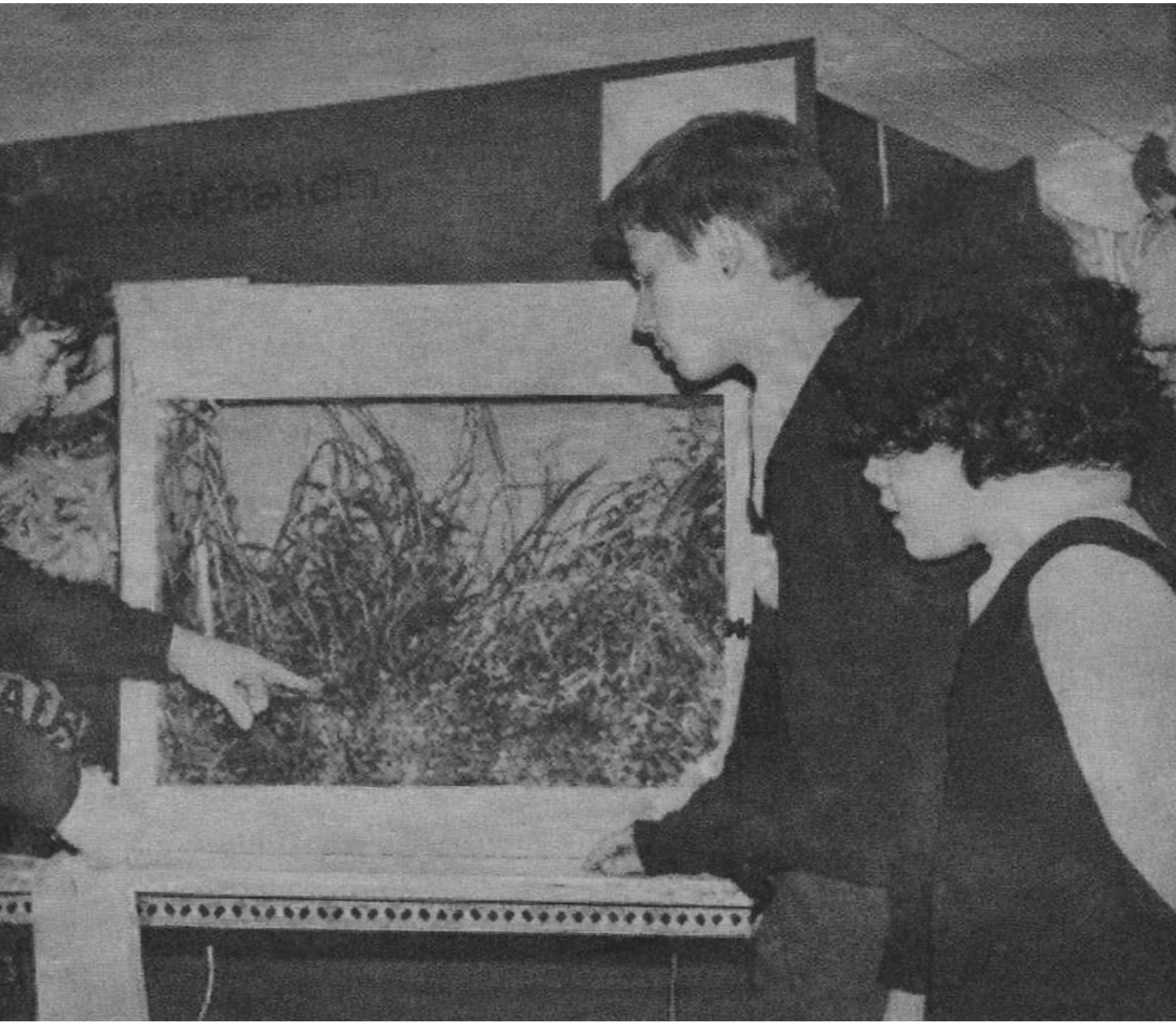
Un capítulo fundamental en su labor, que parece otro abordaje y nuevas apreciaciones que aquí no realizaremos, se encuentra en el ámbito museológico. Grete Mostny en la práctica, creó una nueva disciplina que permitiera la modernización de los museos del país, contribuyendo a la formación de una camada de profesionales que pudieran

materializar su enfoque disciplinar, científico y permanentemente recovado en el ámbito de la museología y la conservación patrimonial A este respecto, su obra es definida por Acevedo:

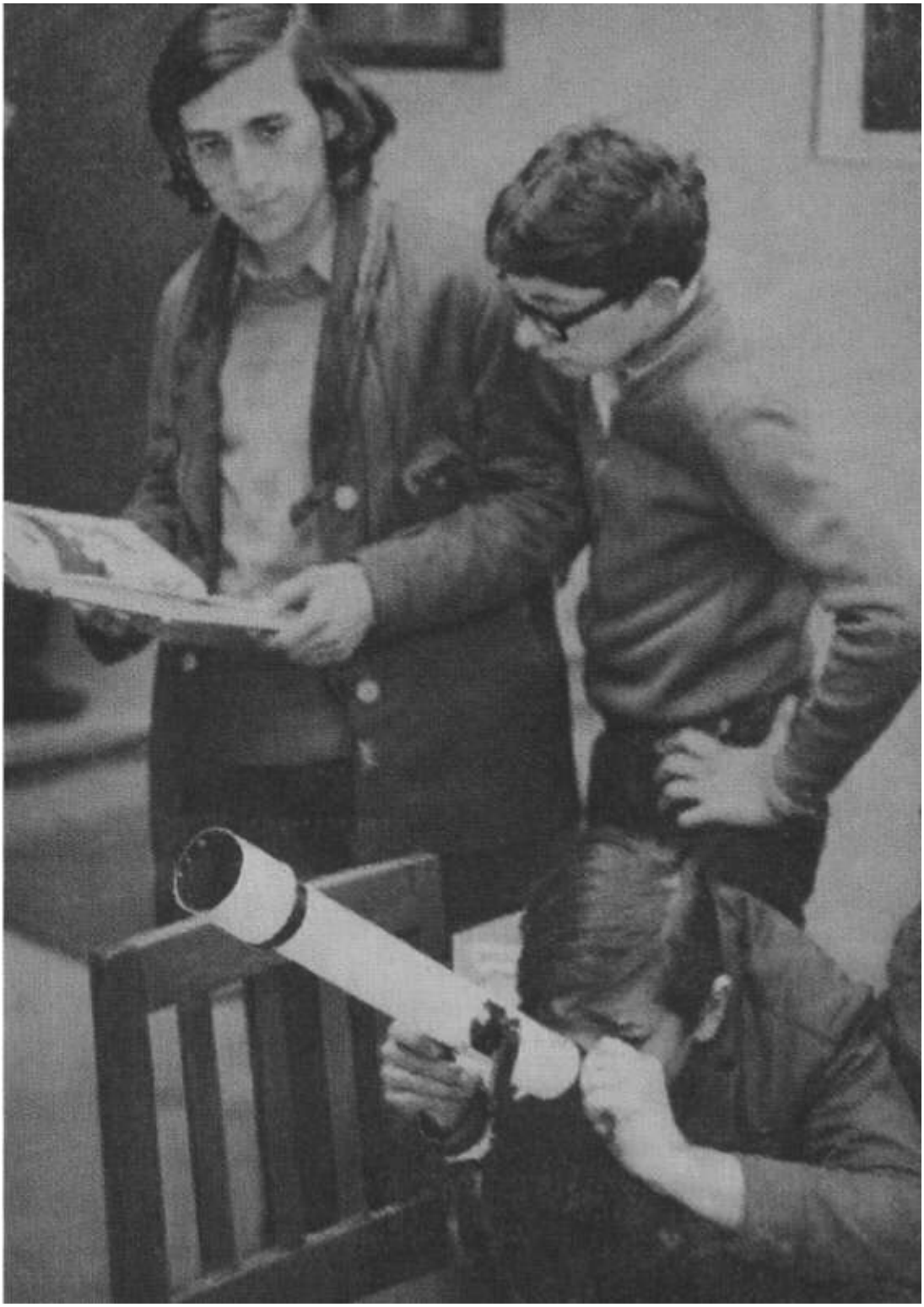
> "*El Centro Nacional de Museología bajo su dirección organizó cursos de perfeccionamiento museológico para los alumnos del Centro, trayendo a connotados especialistas del ámbito museológico europeo, para que llevaran a cabo dichos Perfeccionamientos. Sin embargo, todo el esfuerzo desplegado por la Dra. Mostny para profesionalizar la museología en Chile, se ve frustrado ya que a causa de una serie de problemas internos y externos, el Centro Nacional de Museología tuvo que cerrar sus puertas el año 1974 (Azócar y Ruiz 1993:16)".* (Acevedo, 214: 229).

La fundación de las Juventudes Científicas de Chile en 1967 (Acevedo, 2014) fue con la intención de promover la participación de niños, niñas y jóvenes en edad escolar en clubes científicos vinculados a disciplinas como la arqueología, la astronomía, las ciencias naturales y la tecnología, fomentando tempranamente el interés y la vocación por la investigación científica. Estas instancias se desarrollaron mediante la implementación de una metodología particular en la que convergía el trabajo de pedagogos, especialistas de distintas especialidades, y los estudiantes. Tras una metodología simple de trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes de sus establecimientos educacionales y especialistas del Museo Nacional de Historia Natural, se orientados los esfuerzos por crear instancias propedéuticas de ciencias, ordenados disciplinariamente, con la finalidad de generar proyectos de investigación que se comunicaran a sus comunidades educativas. La necesidad de socializar y comunicar los resultados de dichas experiencias dio origen, en 1970, a la Primera Feria Científica Juvenil, concebida como un espacio de divulgación y aprendizaje compartido, donde los jóvenes expositores presentaban sus investigaciones tanto a sus pares como al público visitante del museo. Con el transcurso del tiempo, esta iniciativa se expandió a distintas regiones del país, consolidándose en un sistema de ferias científicas regionales cuyos ganadores participarían en la Feria Científica Nacional Juvenil organizada por el Museo Nacional de Historia Natural en Santiago.

Expositores de la Primera Feria Científica Juvenil. Referencia original: "*Ricardo Chaud explica al público la forma en que automáticamente funciona su puente giratorio*". La Nación. Santiago. Martes 6 de octubre de 1970. Foto: La Nación.



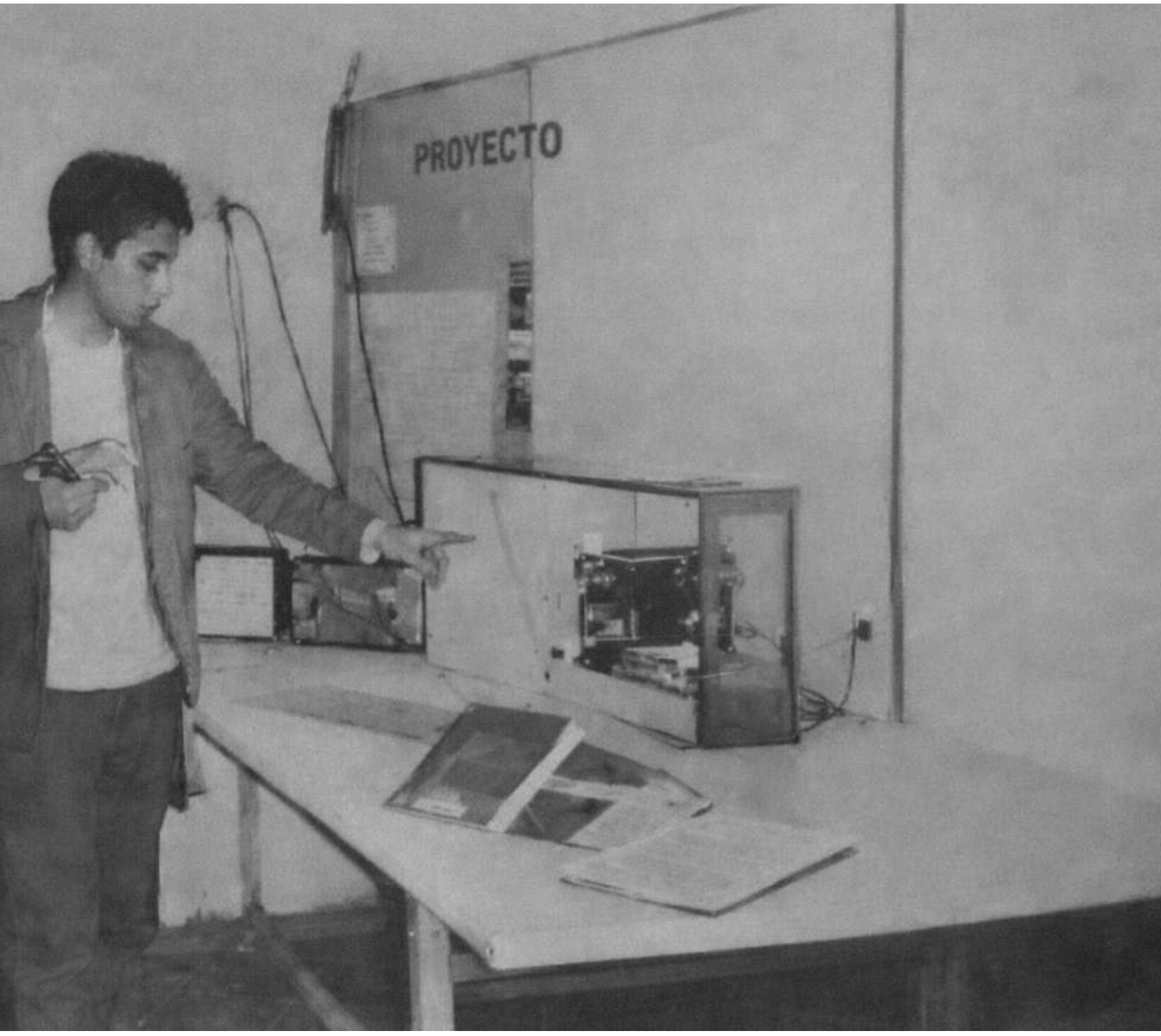
Expositores de la Primera Feria Científica Juvenil (1970). Referencia original: "*El mundo de los monstruos del Mesozoico, objetivado por el talento de Gerardo Delpiano y Juan Pablo Undurraga*". Las Últimas Noticias. Viernes 9 de octubre de 1970. Foto: Las Últimas Noticias.



Expositores de la Primera Feria Científica Juvenil. Referencia original: “La astronomía es una de las áreas de la ciencia que estudian los niños que participan en la Segunda Feria Científica Juvenil. El certamen se realizará en noviembre próximo en el Museo Nacional de Historia Natural”. El Mercurio de Santiago. 13 de septiembre de 1971. Foto: El Mercurio.

Expositores de la Primera Feria Científica Juvenil. Referencia original: "*Junto a algunas de las cajas en que reunió y clasificó 3.000 insectos, conversa con La Nación Gerardo Arriagada, del Liceo 15 de La Reina*". La Nación. Santiago. Viernes 25 de septiembre de 1970. Foto: La Nación.

El péndulo de Foucault es un ejercicio científico experimental ideado por el físico francés Jean-Bernard Léon Foucault en 1851, con el fin de demostrar los efectos de la rotación de la Tierra sobre su propio eje. Tiene un profundo valor científico, pedagógico y cultural, ya que permite evidenciar un fenómeno astronómico fundamental mediante un experimento sencillo, visible y comprensible, sin recurrir a instrumentos complejos ni a observaciones indirectas. Por ello, se ha convertido en un símbolo de la cultura científica, Imagen de la Inauguración del Péndulo de Foucault. Primera Feria Científica Juvenil (1970). Público y expositores(as) de la Primera Feria Científica Juvenil. Domingo, 25 de octubre de 1970. El Mercurio de Santiago. Foto: El Mercurio.



Expositor de la primera Feria Científica Juvenil. Referencia original: "*Fernando Feijóo construyó su propio radio telescopio para captar las ondas electromagnéticas ("tormentas de ruidos estelares") del Sol y de Júpiter".* Las Últimas Noticias. Viernes 9 de octubre de 1970. Foto: Las Últimas Noticias.

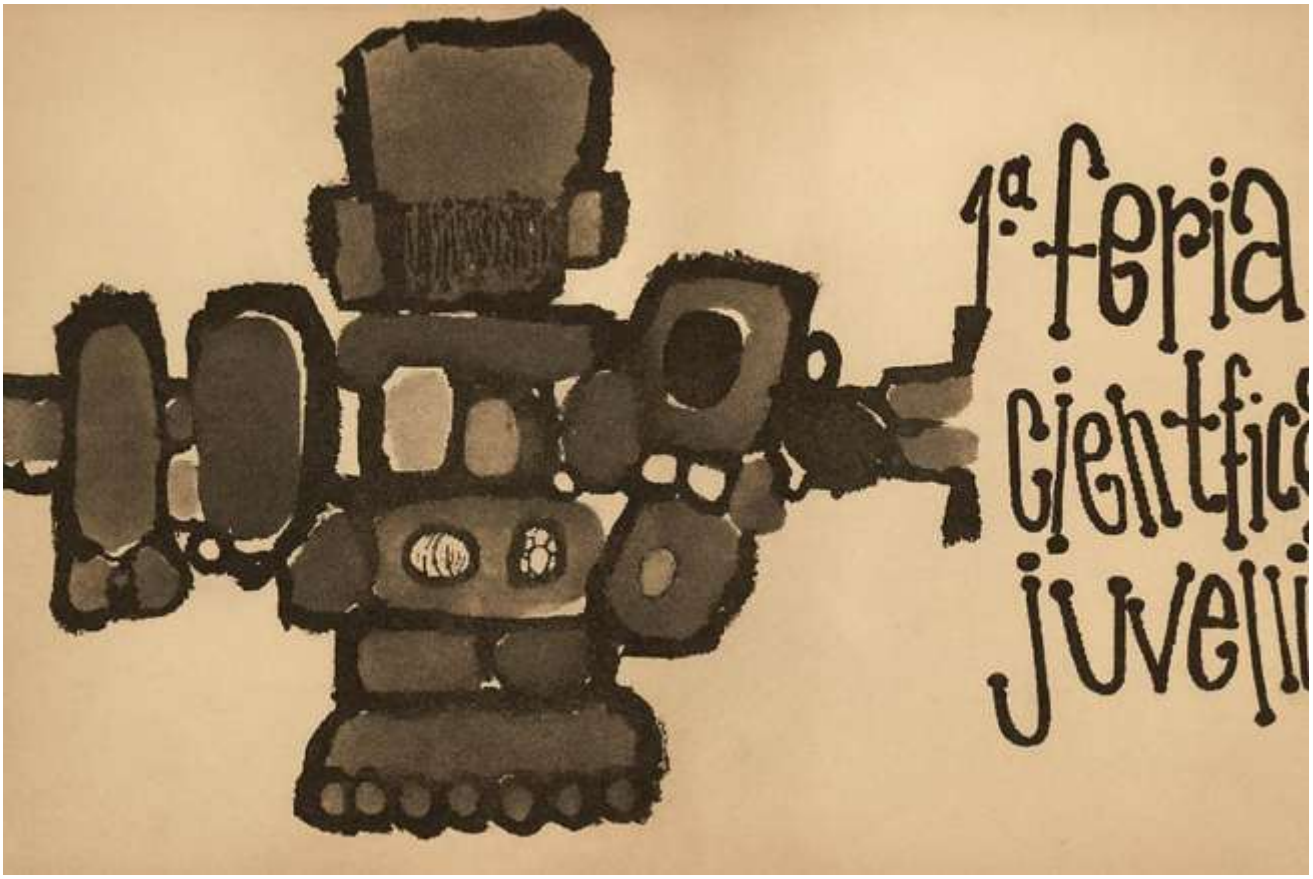
Como lo adelantáramos, la cobertura que le dio el periódico El Mercurio al evento fue destacada, entre otras razones, por ser patrocinador del evento. En doble página centrales el periódico anunciaba la realización de la Primera Feria Científica Juvenil con la siguiente información del NNHN titulada a modo de contextualización de la actividad“ El Museo Nacional de Historia Natural”, titulando “PRIMERA FERIA CIENTïFICA JUVENIL ORGANIZADA POR EL MUSEO NACIONAL DE HISTORIA NATURAL, Quinta Normal, 3–18 de octubre (1970)”:

> *“El 24 de septiembre de 1830 el Supremo Gobierno de Chile celebró un contrato con el naturalista francés don Claudio Gay, mediante el cual éste se comprometía a recorrer “La Historia Física y Política de la República de Chile” y a formar un gabinete de historia natural que contenga las principales producciones vegetales y minerales del territorio. En 1838 estaba ya instalado el Museo en un edificio de calle Catedral, entre Bandera y Morandé (costado del actual Congreso Nacional), exhibiendo plantas, animales, fósiles, minerales y objetos de culturas indígenas prehistóricas que había recolectado en sus muchos viajes. En 1853 Claudio Gay se dirigía al Ministro de Educación, don Manuel Montt, en los siguientes términos: “Por ahora no hay inconveniente en que el Museo de Historia Natural, que es el resultado más notable de mis viajes científicos, se establezca en el local del Instituto Nacional. Creo que es un establecimiento que hace honor al país”. Con la incorporación de don Rodulfo Amando Philippi, en 1853, se inicia otra época de gran actividad para el Museo. En 1875 fue trasladado a su actual local; sus colecciones habían aumentado considerablemente; apareció el primer tomo de su publicación “Los Anales del Museo Nacional de Santiago”, creó el Jardín Botánico; su hijo Federico, quien le sucedió en 1897, continuó y amplió la obra de su ilustre padre, clasificando moluscos y crustáceos marinos; la Biblioteca llegó más de 22.000 volúmenes; el edificio destruido en gran parte por el terremoto de 1906 fue reconstruido en dos años. En 1908 apareció el primer tomo de una nueva publicación, el “Boletín del Museo Nacional”, que sigue apareciendo desde entonces. A su muerte en 1910 fue nombrado Director el Dr. Eduardo Moore, hombre de gran visión, quien creó nuevas secciones científicas, una Estación Zoológica Marítima y un Museo Oceanográfico en San Antonio. Asumió la responsabilidad de supervisar el Museo de Valparaíso, aumentó la Biblioteca a 100.000 volúmenes, creó la Escuela de Altos Estudios; el Museo constituía entonces un fuerte centro de atracción con más de 50.000 visitantes por año. Desgraciadamente la situación económica y política del país no fue propicia para muchas de estas iniciativas que llegaron a florecer, y para colmar las frustraciones, en abril de 1927 un terremoto destruyó el edificio”.*

"El nombramiento de Ricardo Latcham Cartwright, en 1928, cambió nuevamente la suerte del Museo. Su incansable fuerza de trabajo y su entusiasmo hicieron posible el milagro que ya nadie esperaba: el Museo renació de la ruina material y moral en que había estado sumido. Se renovó y aumentó su cuerpo científico y técnico que había quedado muy disminuido; aumentaron las colecciones y la biblioteca; continuó un nuevo vigor el Boletín; después de su muerte, en 1943, su obra fue continuada por Ernesto Gigoux, y entre 1949 y 1958 todas sus actividades fueron reorganizadas por su nuevo director, don Humberto Fuenzalida V., quien creó nuevos laboratorios, inició la modernización de la exhibición, obtuvo un substancial aumento del personal científico, reactivó la publicación del Boletín y creó una nueva revista, el "Noticiario Mensual". En 1965, gracias a la visión del entonces Ministro de Educación, don Juan Gómez Millas, se inició la reconstrucción de las alas sur y poniente del edificio, que estaban en ruinas desde el terremoto de 1927, dotándolas de salas de exhibición y laboratorios; se aumentó el número de personal científico; consciente de la misión educativa de los Museos, se formó un cuerpo de profesores-guías para la atención de los escolares y se crearon las Juventudes Científicas Chilenas como parte del programa de educación extraescolar. Estos niños y jóvenes han encontrado en el Museo un segundo hogar y, a través de la Biblioteca Pública N° 12 "Dr. Humberto Fuenzalida", creada por el Director de Bibliotecas, Archivos y Museos, don Roque Esteban Scarpa. Desde hace tres años funciona igualmente en el Museo el Centro Nacional de Museología, que está bajo patrocinio especial del Consejo Internacional de Museos (ICOM) afiliado a UNESCO; es una escuela profesional para la formación de técnicos en museología, de la cual egresarán a fines del año los primeros profesionales taxidermistas, preparadores, recolectores, ayudantes de laboratorio y asistentes esperados por museos, colegios, laboratorios universitarios. El Centro Nacional de Museología es una escuela piloto y existen fundadas esperanzas de que con ayuda de los organismos internacionales citados será transformada en Centro Regional Latinoamericano, para la formación del personal de Museos de Ciencia. Consciente de su concepción de un museo como servicio a la comunidad, se está renovando completamente la exhibición, para que sea más didáctica y más atrayente para el medio millón de personas que anualmente acuden a él. Para vincular más directamente al público con lo que se exhibe en las vitrinas se creó un kiosco de venta, que ofrece diapositivas, muestras de minerales, insectos, reproducciones y objetos de carácter etnográfico".

"Al mismo tiempo se intensifican las tareas de investigación, muchas veces en colaboración con otras instituciones científicas del país. El ritmo de

publicaciones, como el "Boletín" y el "Noticiario Mensual", las "Publicaciones Ocasionales", la "Serie Educativa" y una nueva serie monográfica, ha sido acelerado gracias una vez más a la colaboración de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, que no permite que los Museos sean los hijastros de la Biblioteca Nacional. Claudio Gay, Philibert Germain, Rodulfo Amando Philippi, Ignacio Domeyko, Luis Landbeck, Edwyn Reed, Fernando Lataste, Ernesto Frick, Federico Albert, Roberto Pohlmann, Bernardino Quijada, Otto Bürger, Miguel Machado, Carlos Reiche, Eduardo Moore, Carlos Porter, Francisco Fuentes, Marcial Espinoza, Carlos Silva F., Leonardo Matus, Ricardo Latcham, Gualterio Looser, Emilio Ureta, Rodulfo Amando Philippi, bisnieto del sabio alemán; Guillermo Mann, Walter Biese, Fernando de Buen, Francisco Cornely, Humberto Fuenzalida. Los nombres de los naturalistas más ilustres de Chile están vinculados con el Museo Nacional de Historia Natural, en testimonio, a través de 140 años, de las palabras de su fundador: "Creo que es un establecimiento que hace honor al país".[17]



[17] El Mercurio (1970). *Primera Feria Científica Juvenil Organizada por el Museo Nacional de Historia Natural*, Quinta Normal, 3–18 de octubre (1970)". Domingo 20 de septiembre de 1970.

La Sra. Teresa Varas F., recordada periodista y relacionadora del MNHN, escribió transcurrida la década una valoración del experimento pedagógico de Grete Mostny, titulándolo: "Diez años de las Juventudes Científicas de Chile a través de la VIII Feria Científica Juvenil". Sus apreciaciones son importantes de recordar y observar en perspectiva, a saber, nos comentó:

> *"La iniciación en la Ciencia y Tecnología como investigación juvenil a través de 8 Ferias Científicas en el Museo Nacional de Historia Natural, es una actividad tradicional. Como todo árbol que se planta, sus inicios fueron débiles. Su follaje sólo alcanzaba a 110 ramitas cuando recién brotó la Primera Feria Científica en 1970. Lo curioso de este árbol es que necesitó de agua sólo una vez. La Dra. GRETE MOSTNY se encargó de su primer riego, luego que ella misma lo hubiera plantado en 1967 para fomentar la creación de las JUVENTUDES CIENTÍFICAS DE CHILE. El árbol alcanzó la década y su enraizamiento se extendió. El tiempo pasaba y el árbol adquirió las cualidades del hidrotropismo. Pero curiososamente la búsqueda 'por su agua' ya no fue agua, sino niños… niños y jóvenes también.No obstante, dejemos ir al tiempo ido y adentrémonos en la frialdad del raciocinio. Los distintos efectos multiplicadores pueden medirse y conocerse si se expande o se contrae la magnitud de un campo cultural atendiendo al número de individuos que dejan de participar en él y los que se inician en esas actividades. Un 'apagón cultural' (terminología muy manoseada hoy día) o la 'fuga de cerebros' causa cierto deterioro en más de un campo de la cultura, pero si se cuida su renovación y se protegen y captan nuevos talentos, tendríamos la esperanza que su deterioro no sea tan devastador."*[18]
>
> *EVENTO JUVENIL TRADICIÓN Y CALIDAD….*
>
> *"En la VIIIa. Feria Científica Juvenil se presentaron 600 jóvenes, representando a 90 Establecimientos Educacionales de Enseñanza Básica y Media. También participaron los alumnos ganadores de las Ferias de Arica, Antofagasta y Calama. El número de proyectos alcanzó los 150, existiendo en esa ocasión cierta equiparidad entre la asistencia de Establecimientos Fiscales y Particulares. Cabe destacar que las Primeras Ferias Científicas Juveniles siempre contaron con más representantes de Colegios Particulares. La estadística es elocuente si apreciamos que en el año 1970 de 57 investigaciones presentadas que daban*

[18] Varas F. Teresa (1977). Diez años de las Juventudes Científicas de Chile a través de la VIII Feria Científica Juvenil. Museo Nacional de Historia Natural. Noticiario Mensual Año XXII N.º 253 – 254. Septiembre – octubre. Santiago - Chile . Págs. 10-12.

representatividad a 26 Establecimientos Educacionales, sólo 10 correspondieron a Liceos Fiscales. En este tipo de Educación Vivencial, Continuada y Permanente que entrega el Museo Nacional de Historia Natural, está también la diversificación en que los niños puedan practicar un aprendizaje mediante el descubrimiento. ¿Y por qué no podía ser en un Museo de Ciencias Naturales? Es precisamente en el campo científico donde el niño necesita trabajar con los materiales en íntima relación con ellos, manipular lo que se expone y producir nuevas estructuras mediante su libre investigación. La investigación científica precoz o normal a través de las Juventudes Científicas de Chile y que año a año explotan con su quehacer en las Ferias Científicas Juveniles, no pretende reclutar cantidades, sino calidades. Diríase más bien que es un verdadero detector de valores científicos en ciernes tendiente a no desaprovechar cualitativamente a los jóvenes que acuden —espontáneamente— a enrolarse en esta agrupación. Pero, por otra parte, ninguno de estos eventos tuvo estímulos preestablecidos. La VIIIa. Feria tampoco fue excepción. Sin embargo, el árbol ha extendido sus tentáculos aprehendiendo al que quiera ser tomado. Gozosa juventud ésta y con particular halo de genialidad que hacen del evento una competencia intelectual seria. No olvidemos que es la única muestra científica tecnológica del país, especializada en Ciencias a nivel juvenil que depende del Comité Internacional de Coordinación de Actividades Extraescolares y de Iniciación a la Ciencia (C.I.C.) dependiente de la UNESCO con sede en Bélgica. En Chile posee el patrocinio y asistencia técnica de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). La perspectiva de estos 10 años ha tenido, como todo evento, sus genios, figuras, casos y anécdotas. A veces los genios son los mismos, como es el caso de una perfecta dupla de 14 y 15 años del Instituto Nacional que año tras año hace noticia. Durante la VII. Feria Científica se lucieron con el Hecteontrómetro y el Geotropismómetro, instrumentos que servían para medir la savia en los vegetales y medir la distancia recorrida por la raíz de una planta en un tiempo determinado, respectivamente. Cuando el severo Jurado los entrevistó, incluyendo al Premio Nacional de Ciencias 1977, Dr. Jorge Mardones Restat, el autor del Geotropismómetro, Claudio Berreños, manifestó: "Bueno, primero que nada Uds. tendrían que saber que 'geo' significa tierra; 'tropismo', movimiento y metro, medida... ¿no es así—?". Claudio cursa el 1° Medio y tiene 14 años. Pero también ocurrió que cuando se "filtraba" que tal caballero o señora "tenía cara de Jurado" aquéllos cuyo trabajo no había sido fruto de una investigación científica, "desaparecían" misteriosamente durante el lapso de las entrevistas. No faltaron también los SHERLOCK HOLMES. Un misterioso transmisor, Segundo Premio en Tecnologías, procedente de Arica como ganador en esa ciudad nortina, podía no tan sólo incrementar las comunicaciones telefónicas, sino también escuchar las conversaciones aún en los casos en que ésta se estuviera verificando de una caseta pública. El broche de oro de esta

VIII.º. Feria Científica, una vez más lo pusieron los jóvenes: Prepararse para el año próximo perfeccionando sus proyectos, o bien compitiendo con renovados bríos en ciencia o tecnología".[19]

Sra. Teres Varas. Ex relacionado pública del MNHN.
Agradecimientos: Escuela Militar. Ejército de Chile.

La periodista observa con admiración y profundidad el desarrollo de las Ferias Científicas Juveniles como una experiencia educativa transformadora. Para ella, estas ferias no son simples exposiciones, sino verdaderos espacios de iniciación científica, donde la curiosidad juvenil se canaliza hacia el descubrimiento, la creatividad y el pensamiento crítico.

Destaca que, como todo proceso vivo, los comienzos fueron modestos -una "ramita" en 1970- pero gracias al impulso inicial de Grete Mostny y al entusiasmo de los jóvenes, el proyecto echó raíces y se expandió con vigor. Varas utiliza la metáfora del árbol para describir este crecimiento: un organismo que se nutre de talento, se ramifica con ideas y

[19] Varas F. Teresa (1977). Diez años de las Juventudes Científicas de Chile a través de la VIII Feria Científica Juvenil. Museo Nacional de Historia Natural. Noticiario Mensual Año XXII N.º 253 – 254. Septiembre – octubre. Santiago - Chile. Págs. 10-12.

se fortalece con cada nueva generación. Reconoce que el impacto de estas ferias va más allá de los números. Aunque menciona estadísticas —como el aumento de participación desde 26 a 90 establecimientos— lo que realmente valora es la calidad del pensamiento científico emergente. Para ella, las ferias funcionan como un "detector de valores científicos en ciernes", donde no se busca cantidad, sino profundidad, autenticidad y vocación. Subrayó el carácter espontáneo y desinteresado de la participación: no hay premios preestablecidos ni incentivos materiales, lo que refuerza la idea de que el verdadero motor es la pasión por la ciencia. En ese sentido, Varas celebra el rol del Museo como un espacio de educación vivencial, donde los niños pueden manipular, experimentar y aprender en contacto directo con los materiales. Este ejercicio no era menor. Un balance de diez años de trabajo formativo se decora con un tono esperanzador y comprometido. Ve en estos jóvenes no solo futuros científicos, sino ciudadanos capaces de renovar el campo cultural chileno, evitar su deterioro y enfrentar los desafíos de una época marcada por la masificación y la búsqueda de nuevos valores.

MN
HN

NOTICIARIO MENSUAL

Año XXII N.º 253 - 254 - Septiembre - Octubre

Santiago - Chile 1977

CONTENIDO

Waldo Schmitt 3

ALFREDO SALIBIAN
Aclimatación de *Gambusia affinis holbrooki* (GIRARD, 1859) de Chile en soluciones de alta salinidad.
(PISCES, POECILIIDAE) 4

GABRIEL YANY G., CARLOS MORENO H.
Anomalías en la línea lateral de *Trachurus murphyi* Nichols
(PERCIFORMES, CARANGIDAE) 7

BENJAN PEÑA M.
Hipomería en *Chiton granosus* FREMBLY, 1827 9

TERESA VARAS F.
Diez años de las Juventudes Científicas de Chile a través de la VIII Feria Científica Juvenil 10

Seminario Regional Andino de Inventario y Catalogación de Patrimonio Cultural 12

MUSEO NACIONAL DE HISTORIA NATURAL

Noticiario Mensual. Museo Nacional de Historia Natural.
Año XXII N.º 253 – 254. Septiembre – octubre. Santiago – Chile.

Museo Nacional de Historia Natural, Interior Parque de la Quinta Normal. Santiago (1950). En: https://www.mnhn.gob.cl/noticias/el-edificio-del-museo-nacional-de-historia-natural-una-historia-de-terremotos-cambios-y

Taller científico.
Memorias del Siglo XX.
Archivo Nacional de Chile

II. Atestiguando lo impensado: adoctrinamiento, nazismo y barbarie, y el proceso de desnazificación

Tras la captura del poder, el partido único nazi orientó todos sus esfuerzos a cooptar la libertad de enseñanza y las instituciones culturales, convirtiéndolas en maquinarias de propaganda y concientización política.

> "*A partir de la década de 1920, el Partido Nazi eligió a la juventud alemana como un público especial para sus mensajes de propaganda. Estos mensajes enfatizaban el hecho de que el partido era un movimiento de jóvenes que era dinámico, fuerte, progresista y esperanzado. El nazismo logró convencer a millones de jóvenes alemanes en las aulas y a través de actividades extracurriculares. En enero de 1933, las Juventudes Hitlerianas tenían solo 50.000 miembros, pero al finalizar el año esta cifra había aumentado a más de dos millones. Para 1937, la membresía en las Juventudes Hitlerianas había aumentado a 5,4 millones, antes de volverse obligatoria en 1939. Posteriormente, las autoridades alemanas prohibieron o disolvieron las organizaciones juveniles rivales*".[20]

La expansión del partido nazi se acompaña de un proceso de infiltración de la institucionalidad educativa y cultural de carácter profundamente antiintelectual. El régimen privilegió la exaltación de expresiones consideradas simples, tradicionales y supuestamente "auténticas" de la cultura alemana, al mismo tiempo que desplegó una política sistemática de eliminación de ideas innovadoras, críticas o divergentes del ideal nacionalsocialista. Este proceso no fue esporádico ni improvisado, sino que adquirió un carácter generalizado, metódico y altamente burocratizado, articulado a través de instituciones estatales encargadas de la censura, la depuración y el control ideológico de la producción cultural. Si bien ciertos elementos de la cultura prohibida o reprimida lograron subsistir de manera marginal o clandestina, ninguno de ellos pudo desarrollarse plenamente ni alcanzar visibilidad pública bajo el Tercer Reich. Los sectores culturales que intentaron resistir estas políticas de supresión fueron progresivamente desarticulados y se convirtieron en víctimas directas del aparato represivo y del terror instaurado por el régimen nazi.

[20] "Enciclopedia del Holocausto", El adoctrinamiento de la juventud para darle forma al futuro. US Holocaust Memorial Museum. En: https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/indoctrinating-youth

"*Su objetivo era desintelectualizar Educación: No querían que la educación incitara a la gente a preguntarse o a pensar por sí misma. Creían que este enfoque inculcaría la obediencia y la fe en la cosmovisión nazi, creando así la generación ideal del futuro. Los nazis se centraron primero en cambiar lo que los estudiantes aprendían. Cambiaron el núcleo del plan de estudios para enfatizar el deporte, la historia y la ciencia racial como las asignaturas más importantes. En 1936, la enseñanza del deporte se limitaba a un mínimo de dos o tres horas diarias. Para 1938, esta duración se había ampliado a cinco horas diarias. Asignaturas como la religión perdieron importancia y, finalmente, se eliminaron por completo del currículo. Los nazis también adaptaron el material de estudio de los estudiantes. Introdujeron nuevos libros de texto, a menudo racistas, y promovieron ideas como la necesidad de... Espacio vital Cualquier libro de texto utilizado para educar a los estudiantes tenía que ser aprobado por el partido. Los nazis también dieron gran importancia a la identidad del profesorado. En virtud de la Ley de Restauración del Servicio Civil Profesional del 7 de abril de 1933, tan solo tres meses después de que Hitler asumiera el cargo de canciller, todos los profesores judíos y aquellos con convicciones políticas indeseables (como los comunistas) fueron despedidos. Esta ley también hizo posible la afiliación al Partido Nazi. obligatorio Para todos los docentes. La Liga Nacionalsocialista de Maestros, creada en 1929, se hizo responsable del control y la formación del profesorado tras el ascenso nazi al poder. Todos los docentes debían asistir a un curso obligatorio de formación nazi de un mes de duración, que... enfatizado La ideología nazi y la importancia de abogando Las ideas del régimen. En las universidades, todos los profesores judíos fueron despedidos. Esto tuvo un gran impacto, ya que estos profesores representaban el doce por ciento de todos los profesores alemanes. Este grupo también comprendía el 25 por ciento de los profesores alemanes. Premio Nobel ganadores. En 1933, además del despido de profesores, se impuso un cupo a escuelas y universidades, de modo que solo pudieran aceptar a un cierto número de estudiantes judíos. En 1938, se prohibió por completo a estos estudiantes asistir a escuelas y universidades públicas*". [21]

Desde una perspectiva pedagógica actual, el análisis permite sintetizar que el régimen nazi aplicó una política cultural de carácter antiintelectual, entendida como el rechazo sistemático al pensamiento crítico, la diversidad de ideas y la innovación cultural. A través

[21] "Educación". The Holocaust Explained. The Wiener Holocaust Library. https://www.theholocaustexplained.org/life-in-nazi-occupied-europe/controlling-everyday-life/controlling-education/

de un control institucional y burocrático del currículo cultural, se promovieron contenidos tradicionales y simplificados, funcionales a la ideología dominante, mientras se censuraron y excluyeron expresiones disidentes. Aunque algunas manifestaciones culturales sobrevivieron de forma marginal, la ausencia de libertad académica, pluralismo y autonomía educativa impidió su desarrollo.

Juventudes Hitlerianas organizando un campamento. Colección de la Biblioteca del Holocausto de Viena. The Holocaust Explained. The Wiener Holocaust Library. https://www.theholocaustexplained.org/life-in-nazi-occupied-europe/controlling-everyday-life/controlling-education/

Hacia 1938 ya se había concretado una transformación brutal en el sistema educativo alemán. La ideología del "partido único" también instrumentalizaba la educación para arrodillar a la sociedad en su conjunto bajo el autoritarismo nacional socialista. Por ello, el diagnóstico es acertado, al comentar:

> *“El currículo, orientado a la ideología nazi y a la "preparación para el servicio militar", se adoptó en Austria tras la anexión en 1938. Los libros de texto de todas las asignaturas se revisaron o complementaron con folletos adicionales. Las autoridades escolares nazis sustituyeron una amplia gama de temas e idiomas extranjeros por la ideología nazi racista y el entrenamiento de jóvenes para la guerra. Esto incluía materiales didácticos deliberadamente provocativos y brutales, problemas aritméticos con materiales bélicos, páginas para colorear e ilustraciones de la guerra y símbolos del Partido Nazi, y material de lectura sobre el heroísmo alemán. El entrenamiento físico también tenía especial importancia en el currículo*”.[22]

En el contexto del desarrollo y profundización de la propaganda política dirigida a la sociedad de masas, la intervención del currículum escolar y de las instituciones educativas resultó un componente estratégico fundamental para completar un proceso de manipulación, persuasión y disciplinamiento cultural. La escuela, entendida como un aparato central de socialización y transmisión simbólica, permitió al régimen nacionalsocialista transformar la propaganda —inicialmente desplegada en el espacio público, los medios de comunicación y los rituales políticos— en un saber aparentemente legítimo, sistemático y “científico”, dotado de autoridad pedagógica.

La reconfiguración del currículum no se limitó a la incorporación de nuevos contenidos, sino que implicó una redefinición profunda de los fines educativos. Asignaturas como historia, biología, geografía y educación física fueron instrumentalizadas para naturalizar jerarquías raciales, biologizar las diferencias sociales y presentar el antisemitismo como una verdad objetiva y necesaria para la supervivencia nacional. De este modo, la denominada “educación aria” se construyó como un dispositivo ideológico que exaltaba la pureza racial, el sacrificio colectivo y la obediencia al Estado, articulando conocimiento escolar, moral cívica y lealtad política. La exaltación del nacionalismo a costa del deterioro de la ciudadanía de miles de alemanes fue un costo elevadísimo en esta transformación, paso fundamental para transformar a ese segmento de la población en sus víctimas sin amparo legal. Es así como:

> “*El estado nazi implementó una política racista que distinguía entre quienes pertenecían a la llamada "comunidad nacional" y quienes eran discriminados y*

[22] Kindheit und Jugend im Jahr 1938. Demokratie Websatt. Parlament Osterreich.https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-gedenken-1938-annexion-oesterreichs/kindheit-und-jugend-im-jahr-1938

marginados. Todos fueron excluidos de la educación regular. Inicialmente, los niños judíos fueron segregados y alojados en escuelas separadas. Posteriormente, estas también fueron clausuradas, y quienes no pudieron huir o emigrar a otro país fueron deportados a campos de concentración.Los niños que se resistían al sistema o provenían de familias consideradas incompatibles con la ideología nazi eran etiquetados como "difíciles de educar", "abandonados" o "rechazadores del trabajo" y recluidos en campos de concentración juveniles. El régimen nazi denominó estos campos juveniles "campos de protección juvenil" para ocultar su verdadero propósito".[23]

Las instituciones educativas, a su vez, operaron como espacios de normalización cotidiana de estas ideas. A través de manuales escolares, prácticas disciplinarias, rituales escolares y organizaciones juveniles complementarias, se consolidó un *habitus* cultural en el que el racismo y el antisemitismo dejaron de percibirse como posturas extremas para convertirse en conductas socialmente aceptadas y moralmente justificadas. La educación no solo transmitió ideología, sino que modeló emociones, percepciones y formas de pertenencia, reforzando una identidad colectiva excluyente.

En este sentido, la intervención educativa fue decisiva para legitimar culturalmente el proyecto totalitario, ya que permitió inscribir la propaganda en el largo plazo de la formación de las subjetividades. Al actuar sobre niños y jóvenes, el régimen aseguró la reproducción intergeneracional de sus valores y creencias, transformando la violencia simbólica en consenso social. La escuela, lejos de ser un espacio neutral, se convirtió así en un instrumento clave para la consolidación de un orden racista y antisemita, demostrando el poder de la educación como herramienta de dominación cultural cuando es subordinada a fines autoritarios. Manuales y textos escolares quedaron al servicio de la propaganda y la concientización política criminal del NSDAP, actuando con impunidad sobre los profesores y en la enseñanza infantil. Por ello se vieron situaciones como la modelación de textos educativos bajo los siguientes parámetros:

"*Un buen libro ilustrado, según los estándares nacionalsocialistas, debía cumplir los siguientes criterios:*

Despertar el amor a la patria y al suelo alemán;

[23] Kindheit und Jugend im Jahr 1938. Demokratie Websatt. Parlament Osterreich.https://www.demokratiewebstatt.at/thema/thema-gedenken-1938-annexion-oesterreichs/kindheit-und-jugend-im-jahr-1938

Despertar el respeto y la reverencia por la naturaleza y lo que nos brinda;

Agudizar la mirada sobre la vida instintiva ejemplar de los animales;

Fortalecer la voluntad de defensa;

Despertar el interés por la tecnología;

Despertar el respeto por el trabajo, el trabajador y su labor;

Despertar el espíritu alemán y las virtudes nacionales alemanas;

Despertar y fortalecer el sentimiento racial; y

Cultivar el sentido de comunidad.

(cf. Kindergarten 1936, pág. 101, pp. 150 y ss.; Kindergarten 1938, pp. 162 y ss.)".[24]

Bajo estos lineamientos, la acción del NSDAP en el ámbito de la educación infantil durante la Alemania nazi puede describirse como una política criminal de largo alcance, orientada a la captura temprana de la subjetividad y a la instrumentalización pedagógica de la infancia con fines ideológicos, raciales y totalitarios. Lejos de limitarse a una reforma educativa convencional, el nacionalsocialismo convirtió la educación infantil en un dispositivo estructural de violencia simbólica, destinado a preparar, normalizar y legitimar prácticas de exclusión, deshumanización y, finalmente, a la naturalización del la persecución y exterminio sin reproche moral. Una oda al totalitarismo desde las actividades escolares se observa en la "oración de los niños" al líder del partido, que pasamos a transcribir:

Oración de los Niños

Señor Dios, fortalece a nuestro líder,
que crea trabajo, pan y paz.
Concede a nuestro pueblo una voluntad pura,
para cumplir lo que él exige.
Pues tú mismo lo enviaste
para salvar a la tierra oprimida.

[24] ¡Salve, Hitler! Eres y siempre serás mi mejor amigo. Sobre la pedagogía preescolar en la Alemania nazi (1933-1945), con especial atención a la revista Kindergarten (1933-1942). Manfred Berger. 5 de junio de 2023. En: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/zur-kindergartenpaedagogik-im-nazi-deutschland-unter-besonderer-beruecksichtigung-der-fachzeitschrift-kindergarten/

¡Nuestro líder es Adolf Hitler!

¡Nuestro líder es Adolf Hitler!

Es bueno marchar tras él;
¡Porque lo que hace nuestro líder siempre nos beneficia!

¡Nuestro líder es Adolf Hitler!

¡El mejor líder que existe!
Todos lo amamos con todo nuestro corazón,
como él nos ama a nosotros, los niños.

¡Nuestro líder es Adolf Hitler!
Lucha por el honor y el pan.
Por eso, los niños alemanes oramos
¡Dios guarde a nuestro líder! (Kindergarten 1938, pág. 96)[25].

La intervención del NSDAP operó también mediante una militarización temprana de la experiencia educativa, en la que el cuerpo infantil fue disciplinado y jerarquizado según criterios raciales y de utilidad nacional. La exaltación de la fuerza física, la virilidad y el sacrificio colectivo, junto con la estigmatización del "otro" —judíos, gitanos, personas con discapacidad y disidencias—, sentó las bases culturales para la aceptación social de políticas eugenésicas y genocidas. En este sentido, la educación infantil funcionó como un eslabón inicial del continuo que va desde la exclusión simbólica hasta la violencia material. Esta acción fue criminal porque implicó una ruptura radical del vínculo pedagógico, reemplazando la responsabilidad ética del educador por la lealtad ideológica al partido. Maestros y educadoras fueron convertidos en agentes del régimen, encargados de vigilar, clasificar y orientar a los niños conforme a los principios de la Volksgemeinschaft (comunidad del pueblo), anulando toda forma de pluralismo cultural y moral.

[25] ¡Salve, Hitler! Eres y siempre serás mi mejor amigo. Sobre la pedagogía preescolar en la Alemania nazi (1933-1945), con especial atención a la revista Kindergarten (1933-1942). Manfred Berger. 5 de junio de 2023. En: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/zur-kindergartenpaedagogik-im-nazi-deutschland-unter-besonderer-beruecksichtigung-der-fachzeitschrift-kindergarten/

Fotografía de un candelabro de Janucá del Templo de la Ciudad de Viena. Museo Judío de Viena. https://sammlung.jmw.at/objekt/gp-000201-fotografie-eines-chanukka-leuchters-aus-dem-wiener-stadttempel/

La eficacia persuasiva de la propaganda nazi radicó en su capacidad para actuar de manera sistemática sobre las emociones, los reflejos y la psicología colectiva de las masas, más que sobre su razonamiento crítico. Inspirada —consciente o inconscientemente— en principios similares a los reflejos condicionados descritos por Pavlov, la propaganda fue concebida por el régimen hitleriano, y especialmente por Goebbels, como un arma de guerra eficaz e incontrarrestable cuando se manejaban los medios masicos de comunicación, destinada a modelar conductas, adhesiones y obediencias, anulando la voluntad y el juicio crítico por el miedo a las mayorías irracionales. A la vez, condicionaba la lealtad máxima y promovió la delación, la persecución, el hostigamiento y la violencia política contra sus opositores, la disidencia y las comunidades que fueron objeto de su odio perverso.

Su funcionamiento se apoyó en una doble lógica: por un lado, inculcar pocas ideas simples en grandes multitudes, y por otro, repetirlas de forma constante y uniforme hasta fijarlas como verdades incuestionables. Esta simplificación extrema del mensaje implicaba una reducción deliberada del nivel intelectual del discurso, bajo la premisa de que cuanto mayor es la masa para convencer, menor debe ser la complejidad del contenido. De este modo, la propaganda nazi anulaba la reflexión individual y favorecía una adhesión acrítica, especialmente eficaz en sectores “pequeño-burgueses” atemorizados por la crisis social, económica y política del período de entreguerras. El régimen combinó recursos visuales, sonoros y rituales para generar estados de exaltación emocional y receptividad hipnótica: el uso del color rojo, los uniformes, la música rítmica y marcial, los desfiles, los himnos y los gestos colectivos funcionaban como verdaderos “tóxicos sonoros” que bloqueaban la conciencia racional. A ello se sumaban prácticas tomadas de la liturgia religiosa —luces, penumbra, ceremonial, culto al líder— que creaban un clima de sacralización política y predisposición afectiva. La figura de Hitler fue elevada a la categoría de héroe mítico y salvador nacional, reforzando una relación de dependencia psicológica entre líder y masas. La propaganda no solo prometía grandeza y poder, sino que se apoyaba abiertamente en el miedo y la violencia como mecanismos de persuasión. La amenaza constante, la glorificación de la fuerza y la afirmación categórica —nunca condicional— contribuían a instaurar una “psicosis de poderío” en los seguidores y de terror en los adversarios. La repetición incesante de consignas, símbolos y mentiras cuidadosamente construidas consolidó un universo mental cerrado, donde la propaganda no orientaba hacia objetivos concretos, sino que estimulaba pasiones primarias como el odio, el chauvinismo y el deseo de dominación. En suma, la propaganda nazi operó como una forma de violencia psíquica organizada, destinada a someter a las masas mediante la emoción, la sugestión y la coerción simbólica, transformando la política en un espectáculo de movilización irracional y obediencia absoluta.

Otro ejemplo de la inmoralidad en la que se subsumió la educación infantil se encuentra en la difusión de cánticos promovidos y sancionados institucionalmente tales como:

¡Hola Hitler!

"Hola Hitler a ti,
Eres mi mejor amigo.
Hola Hitler, lo has logrado,
el pueblo alemán ha despertado.
Llevabas mucho tiempo esperando que la bandera con la esvástica ondeara en las calles,
Hitler, has alcanzado tu objetivo.
Al principio te fue mal,
pero ahora los rojos han sido capturados.
Por fin se han dado cuenta,
y probablemente te dejarán ir.
Ven, querido Hitler,
y danos de nuevo,
a nosotros, los pobres,
un poco de dinero.
Siempre hemos votado por ti,
y también nos alegramos mucho de que hayas alcanzado tu objetivo.
¡Hola Hitler a ti!
Eres y seguirás siendo mi mejor amigo".
(Kindergarten 1936, S. 7).[26]

En términos históricos y educativos, la política del NSDAP en la educación infantil debe entenderse como una forma de crimen cultural, ya que atentó contra el derecho de la infancia a una educación orientada al desarrollo humano y a la convivencia democrática. Al colonizar la escuela y la niñez, el nacionalsocialismo aseguró la reproducción de su proyecto criminal en el tiempo, demostrando que la violencia extrema del régimen no fue un fenómeno repentino, sino el resultado de un proceso educativo sistemático que preparó a generaciones para aceptar y ejecutar el horror como una norma legítima.

[26] ¡Salve, Hitler! Eres y siempre serás mi mejor amigo. Sobre la pedagogía preescolar en la Alemania nazi (1933-1945), con especial atención a la revista Kindergarten (1933-1942). Manfred Berger. 5 de junio de 2023. En: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/zur-kindergartenpaedagogik-im-nazi-deutschland-unter-besonderer-beruecksichtigung-der-fachzeitschrift-kindergarten/

El totalitarismo nacionalsocialista rechazaba cualquier forma de individualidad, subordinando a las personas a los intereses de la comunidad, del partido y del Estado nazi. En este contexto, la educación fue controlada directamente por el régimen, utilizándose como un instrumento de adoctrinamiento para difundir valores antidemocráticos y promover el odio racial. De este modo, la juventud fue moldeada para convertirse, al mismo tiempo, en víctima de la propaganda y en agente de la violencia política. Estas prácticas se sustentaban en teorías pseudocientíficas que afirmaban la supuesta superioridad biológica de la llamada "raza aria" sobre otros grupos humanos, considerados erróneamente como inferiores.

¿Por qué sostenemos que el nacionalsocialismo adoctrinaba desde los supuestos del pensamiento anticientífico? Porque el líder del NSDAP declaraba en su pasquín más conocido:

> *"¿A quién debe dirigirse la propaganda? ¿A los intelectuales o a la masa menos instruida? ¡Ella debe dirigirse siempre y únicamente a la masa! (...). La tarea de la propaganda consiste no en instruir científicamente al individuo aislado sino en atraer la atención de las masas sobre hechos, acontecimientos, necesidades, etc. Toda propaganda debe ser popular y situar su nivel en el límite de las facultades de asimilación del más corto de alcances de entre aquellos a quienes se dirige (...). La facultad de asimilación de la masa es muy restringida, su entendimiento limitado; por el contrario, su falta de memoria es muy grande. Por lo tanto, toda propaganda eficaz debe limitarse a algunos puntos fuertes poco numerosos, e imponerlos a fuerza de fórmulas estereotipadas, repetidas por tanto tiempo como sea necesario para que el último de los auditores sea también capaz de captar la idea".*[27]

El totalitarismo nazi demostró que las normas, las costumbres y los hábitos que regulan la vida cotidiana de una sociedad pueden ser reemplazados con gran facilidad por otros nuevos. Estas nuevas reglas no solo permitían la violencia extrema, sino que llegaban a presentar el asesinato como un deber "moral". Jerarcas y funcionarios del régimen no actuaron silenciando su conciencia, sino obedeciéndola. Esto fue posible porque su conciencia ya no se guiaba por principios éticos universales, sino por los valores y normas promovidos y legitimados por la sociedad y el Estado nazi.

[27] Hitler, Adolf (2018). Mi lucha. Editorial Verbum.

El partido nazi convirtió a los agentes culturales críticos en sujetos de persecución y violencia simbólica y material por parte del Estado, interviniendo y controlando las formas de sociabilidad infantil y juvenil, así como todas las instituciones educativas desde su nivel inicial, en un esfuerzo intencionado y maquiavélico de erradicar el libre pensamiento y el ejercicio del juicio crítico. Por ello, la acción seudocientífica del régimen sobre el currículum y el trabajo docente se orientó a instalar en la enseñanza el ideario político nacional socialista-fascista y promover la ideología racista:

> "*Los nazis utilizaron las organizaciones de ocio infantil para adoctrinar jóvenes en su Nacionalsocialista ideología. Las dos principales organizaciones juveniles nazis eran las Hitlerjugend (Juventudes Hitlerianas) y el Bund Deutscher Mädel (Liga de chicas alemanas). En 1936, la afiliación a estos grupos se hizo obligatoria. Las Juventudes Hitlerianas estaban formadas por chicos de entre diez y dieciocho años. Para 1932, contaba con poco más de 100.000 miembros. Para 1934, esta cifra ascendería a más de tres millones y medio. Las Juventudes Hitlerianas participaban en diversas actividades, centradas en el deporte y la capacidad física. Entre ellas se encontraban el boxeo y las acampadas, la instrucción en la ideología nacionalsocialista, como el antisemitismo y la adhesión a Hitler, y el entrenamiento militar, como el tiro.La Liga de Chicas Alemanas se dividió en dos divisiones: la Jungmädel (Liga de Chicas Jóvenes), para chicas de catorce años o menos, y la Gluabe und Schönheit (Fe y Belleza), para mujeres jóvenes de entre diecisiete y veintiún años. La Liga de Jóvenes se centraba en actividades similares a las de las Juventudes Hitlerianas, con actividades como campamentos, deportes e instrucción en la ideología nacionalsocialista. A diferencia de las Juventudes Hitlerianas, las niñas también recibían instrucción en tareas como tender las camas, en consonancia con la visión nazi sobre el lugar de la mujer en la sociedad. La organización Fe y Belleza siguió una agenda similar, pero también enfatizó la imagen ideal nazi de la mujer. Todas las organizaciones juveniles del Partido Nazi eran antiintelectuales. Si bien no reemplazaron a la escuela, redujeron la influencia y la importancia de la educación para los niños*".[28]

La cultura ocupó un lugar central en el proyecto político del nacionalsocialismo, al ser concebida como un instrumento estratégico para la penetración ideológica y el control total de la vida social. En este contexto, en 1933 se creó la Cámara de Cultura del Reich

[28] Jóvenes". The Holocaust Explained. The Wiener Holocaust Library. https://www.theholocaustexplained.org/life-in-nazi-occupied-europe/controlling-everyday-life/controlling-education/

(Reichskulturkammer), organismo dirigido por Joseph Goebbels desde el Ministerio de Propaganda. Esta institución fue estructurada en siete cámaras sectoriales, destinadas a regular de manera exhaustiva los principales ámbitos de la producción y difusión cultural como la prensa, artes plásticas, teatro, radio, música, cine y literatura, con el propósito de someterlos a una estricta supervisión estatal y alinearlos con los principios ideológicos antihumanistas del régimen nazi. Los nazis militarizaron los juegos y la educación infantil. El texto "jardín de infancia" ilustra, de acuerdo con los informes de protagonistas de este tipo de enseñanza:

> *"La tía trabajó rápidamente con ellos (los niños; M.B.) en los uniformes. Luego salieron al 'patio del cuartel' para el entrenamiento. Rolf ya da señales de liderazgo. Inspecciona las líneas del frente como un capitán... Ya no juegan a ser soldados, ahora son soldados. Mientras tanto, en la habitación, unos niños construyen un emplazamiento de artillería con su tía. Los bloques de construcción se apilan en semicírculo para formar una muralla... En el emplazamiento, los soldados cargan los cañones de diseño sencillo con bolas de papel. Un pueblo cercano al emplazamiento está siendo bombardeado. Algunas casas ya se han derrumbado. En otra mesa, se está creando un aeródromo. En grandes hangares, varios aviones de papel esperan el despegue. Los soldados salen del cuartel para preparar los aviones para el despegue... Las actividades son buenas y divertidas, primero porque requieren poco material y, lo más importante, porque ilustran al niño la gran experiencia de la guerra en el frente y en casa". (Jardín de infancia 1940, pág. 83)"*.[29]

El proyecto educativo del nacionalsocialismo constituyó una empresa sistemática de instrumentalización criminal de la infancia, basada en la especial vulnerabilidad de niños y niñas como sujetos en formación. Al intervenir tempranamente el currículum, las instituciones escolares y los espacios de socialización infantil, el NSDAP transformó la educación en un mecanismo de adoctrinamiento total, anulando el pensamiento crítico, la empatía y la autonomía moral. La infancia fue reducida a un recurso político y biológico, modelado para reproducir el orden racial, la obediencia y la violencia como valores legítimos.

[29] ¡Salve, Hitler! Eres y siempre serás mi mejor amigo. Sobre la pedagogía preescolar en la Alemania nazi (1933-1945), con especial atención a la revista Kindergarten (1933-1942). Manfred Berger. 5 de junio de 2023. En: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/weitere-historische-beitraege/zur-kindergartenpaedagogik-im-nazi-deutschland-unter-besonderer-beruecksichtigung-der-fachzeitschrift-kindergarten/

Esta manipulación convirtió a niños y niñas en herramientas funcionales de la violencia estructural y de la maquinaria de guerra, preparándolos psicológica y culturalmente para aceptar la exclusión, la persecución y el exterminio del "otro" como actos necesarios para la supervivencia nacional. La exaltación de la "educación aria", la naturalización del antisemitismo y la militarización de la vida escolar sentaron las bases para una sociedad dispuesta a colaborar, consentir o ejecutar el crimen masivo. El resultado final de este proceso fue una deshumanización profunda de la sociedad, en la que la violencia dejó de percibirse como una transgresión moral y pasó a integrarse como una norma cultural. Al colonizar la infancia, el nacionalsocialismo aseguró la reproducción intergeneracional de su proyecto totalitario, demostrando que el genocidio no fue solo un acto bélico o político, sino la culminación de un largo proceso educativo orientado a destruir la dignidad humana desde sus cimientos más frágiles: los niños y las niñas.

La naturalización de la violencia entre los niños, en particular en las propias víctimas: judío contra judío. Ghetto de Łódź. Un niño judío, imitando a la policía del gueto, "detiene" a otro niño judío durante un juego. Esta escena, en apariencia infantil, evidencia de manera dramática los efectos de la violencia estructural y de la instrumentalización de la infancia bajo el régimen nacionalsocialista. Los niños judíos, privados de protección, derechos y referentes éticos estables, fueron forzados a internalizar las lógicas del control, la delación y la obediencia impuesta por el sistema represivo. Convertidos en víctimas directas de la persecución racial, su experiencia infantil fue deformada por un entorno de terror que colonizó incluso el juego, transformándolo en una reproducción simbólica de la opresión. Este proceso revela cómo la violencia nazi no solo destruyó cuerpos y comunidades, sino que quebró tempranamente la subjetividad infantil, imponiendo una pedagogía del miedo que profundizó la deshumanización de las propias víctimas judías.

Los niños y jóvenes se transformaron en víctimas de una ideología asesina. En la imagen se observa a un joven miembro de las Juventudes Hitlerianas (Hitlerjugend) enseñando a una niña en una colonia alemana establecida en territorio polaco. Estas colonias formaban parte de la política de expansión territorial del régimen nazi, orientada a extender el denominado «espacio vital» alemán hacia el este de Europa. Para llevar a cabo este proyecto, la población local fue forzada a abandonar sus tierras y propiedades, las cuales fueron posteriormente ocupadas y administradas por familias alemanas trasladadas por el Estado nacionalsocialista.

Imagen de actividades de la “Liga de Chicas Alemanas”. Centraba su trabajo en el cultivo de las actividades y de la fortaleza física. Colección de la Biblioteca del Holocausto de Viena. https://www.theholocaustexplained.org/life-in-nazi-occupied-europe/controlling-everyday-life/controlling-education/

Desde los primeros momentos de su expansión política, entre 1922 y 1945, el nacionalsocialismo concibió a la juventud como un sector estratégico para la consolidación y proyección de su proyecto de poder. El régimen entendió que la formación temprana de las nuevas generaciones era clave para asegurar la continuidad ideológica del Estado, lo que explica el temprano interés por intervenir de manera sistemática en los ámbitos educativo, cultural y simbólico. En este marco, la cultura fue instrumentalizada como un medio privilegiado de socialización política, orientado a modelar valores, conductas y formas de pensamiento acordes con el ideal nazi, restringiendo deliberadamente el pensamiento crítico, la pluralidad intelectual y la ciudadanía de miles de alemanes, Su intervención cultural y educativa sobre la juventud no fue un fenómeno secundario, sino un componente estructural del proyecto nazi, orientado a producir sujetos políticamente dóciles, ideológicamente homogéneos y funcionales a la reproducción del orden totalitario hasta el colapso del Tercer Reich en 1945.

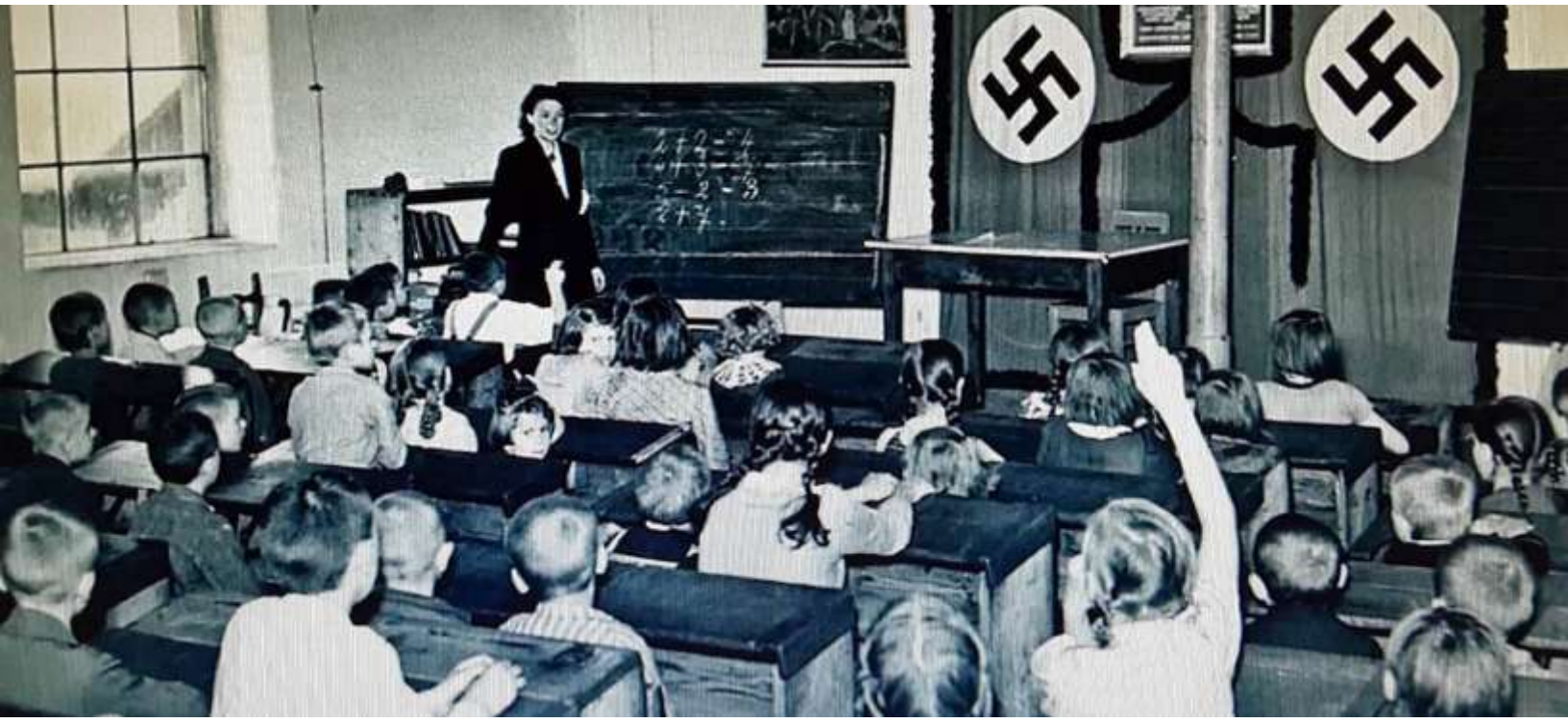
Niñas de edad escolar son adoctrinadas en la ideología nacional socialista sin posibilidad de cuestionar sus ideas y definiciones. Fuente: https://conversacionsobrehistoria.info/2020/03/31/tiempos-amnesicos-sin-memoria-no-hay-democracia/

Desde la segunda década del siglo XX, y con mayor intensidad tras la crisis estructural provocada por la Primera Guerra Mundial y el colapso de la República de Weimar, el Partido Nacionalsocialista Alemán de los Trabajadores desplegó una estrategia sistemática de captura y reconfiguración de la institucionalidad política, cultural y educativa, orientada a la producción de un nuevo orden intelectual y moral funcional a su proyecto totalitario. Este proceso no se limitó a la conquista del poder estatal, sino que implicó una profunda colonización de los dispositivos de producción y transmisión del conocimiento, mediante la subordinación de la educación, la ciencia, el arte y los medios de comunicación a una lógica ideológica unificadora.

El adoctrinamiento y la enseñanza política bajo el canon del nacional socialismo se desarrolló en las aulas desde los niveles más tempranos de la escolarización. Por más de cuatro décadas, de manera infame, se accionó contra la libertad intelectual de generaciones de alemanes de forma inmoral de parte de docentes y antiética de parte del propio sistema que impuso la" causa nacional" y la "enseñanza aria" como prioridad ede la enseñanza del Estado.

El sistema educativo fue progresivamente transformado en un instrumento de adoctrinamiento, donde los contenidos curriculares, las prácticas pedagógicas y la formación docente fueron redefinidos para legitimar el racismo científico, el antisemitismo y la supremacía del Estado sobre el individuo. En este marco, la cultura dejó de operar como un espacio de pluralidad simbólica y pensamiento crítico, convirtiéndose en una herramienta de homogeneización social y movilización emocional de las masas. La supresión de la autonomía universitaria, la expulsión de científicos e intelectuales disidentes y la instrumentalización del saber científico erosionaron gravemente la tradición racionalista occidental, sustituyéndola por una forma de conocimiento dogmático y utilitario. El nacionalsocialismo logró articular un modelo de dominación que operó simultáneamente en los planos político, cognitivo y moral, transformando al ciudadano en un sujeto disciplinado, obediente y subordinado al Estado, y generando un profundo daño en las generaciones formadas bajo este régimen, cuyas consecuencias marcarían de manera duradera los procesos de reconstrucción intelectual y educativa de la posguerra.

Las Juventudes Hitlerianas y las instituciones educativas promovieron el militarismo y la ideología nacional socialista entre los jóvenes, capturando sus voluntades y transformándolos en herramientas de guerra.



La escuela no admitió la disidencia de profesores y profesoras, por lo que quienes no estaban de acuerdo con el nuevo régimen eran expulsados y perseguidos políticamente. El control del profesorado fue fundamental. Los docentes debían afiliarse a la Liga Nacional Socialista de Profesores (Nationalsozialistischer Lehrerbund), y aquellos considerados "políticamente poco fiables", judíos o críticos del régimen fueron expulsados. La formación docente se reorientó hacia la pedagogía racial y política, enfatizando la obediencia, la disciplina y la adhesión al Führer como valores centrales. El aula se convirtió así en un espacio de transmisión ideológica vigilada, donde la lealtad política del profesor era fundamental.

Desde la segunda década del siglo XX, y con mayor intensidad tras la crisis política, social y económica de la posguerra alemana, el Partido Nacionalsocialista desarrolló un proceso progresivo y sistemático de influencia, sometimiento intelectual y disciplinamiento político de la sociedad, apoyándose en el control de la institucionalidad estatal, cultural y educativa. Durante su ascenso al poder, el nazismo comprendió tempranamente que la hegemonía política no podía sostenerse únicamente por la coerción, sino que requería una profunda reconfiguración del campo simbólico y cognitivo, orientada a modelar subjetividades obedientes y leales al Estado totalitario. En este marco, las instituciones educativas, los organismos culturales, los medios de comunicación y las asociaciones científicas fueron sometidos a procesos de alineamiento ideológico (Gleichschaltung), mediante los cuales se depuraron contenidos, se persiguió a docentes e intelectuales disidentes y se subordinó el conocimiento a los fines del régimen. La educación dejó de ser concebida como un espacio de formación crítica y pasó a funcionar como un dispositivo de socialización autoritaria, en el que el saber se instrumentalizó para legitimar el poder político, erosionando la autonomía intelectual del individuo y debilitando la

tradición racionalista que había caracterizado amplios sectores de la cultura científica y humanista alemana.

La enseñanza del nacionalsocialismo en las aulas de colegios y liceos de la Alemania nazi fue un proceso sistemático, centralizado y profundamente ideologizado, orientado a la formación de sujetos políticamente leales al régimen más que a la transmisión neutral de conocimientos. Desde la llegada de Hitler al poder en 1933, el sistema educativo fue transformado en un instrumento clave de adoctrinamiento, articulado con la propaganda, las organizaciones juveniles y el control cultural del Estado.

Este proceso de sometimiento intelectual se articuló de manera directa con la construcción y difusión de una ideología racista, xenófoba y antisemita, institucionalizada jurídicamente a partir de las Leyes de Núremberg (1935), que redefinieron la ciudadanía sobre bases biológicas y excluyentes. La educación desempeñó un rol central en la naturalización de estas concepciones, ya que el mensaje racista fue incorporado de forma transversal en los currículos escolares, desde el kindergarten hasta las universidades, permeando manuales, prácticas pedagógicas y discursos científicos. La biología, la antropología física y otras disciplinas fueron distorsionadas para sustentar jerarquías raciales ficticias, mientras que la historia y las ciencias sociales fueron reescritas para justificar la exclusión, la discriminación y la persecución de amplios sectores de la población, en particular del pueblo judío.

De este modo, la escuela y la universidad se transformaron en espacios privilegiados para la reproducción de una racionalidad anticientífica y dogmática, orientada a la obediencia ciega y al disciplinamiento social, contribuyendo a la formación de generaciones educadas bajo un paradigma que negaba la diversidad humana, anulaba el pensamiento crítico y subordinaba el conocimiento a un proyecto político totalitario.

Se promovía una visión maniquea del mundo, donde la nación alemana aparecía como víctima y redentora, y donde judíos, marxistas y "elementos degenerados" eran presentados como enemigos internos y externos. La geografía y la biología incorporaron la idea del Lebensraum (espacio vital) y de la "ciencia racial", legitimando la expansión territorial y la jerarquización biológica de los pueblos.

El proceso de desnazificación emprendido en Alemania tras el colapso del Tercer Reich en 1945 constituyó no solo una política de depuración institucional y judicial, sino, de manera fundamental, un proyecto pedagógico y cultural orientado a la reconstrucción de las conciencias sociales, particularmente de niños y jóvenes formados bajo el régimen nacionalsocialista. La experiencia histórica había demostrado que el nazismo no se limitó a imponer un sistema político autoritario, sino que desplegó una estrategia sistemática de adoctrinamiento educativo, orientada a transformar el conocimiento, el lenguaje y el valor social de la ciencia, subordinándolos a una lógica ideológica, racial y totalitaria.

Durante el período 1933–1945, la educación alemana fue instrumentalizada como un mecanismo de formación de subjetividades obedientes, donde el pensamiento crítico fue reemplazado por la repetición dogmática, la exaltación del Estado y la negación del individuo como sujeto autónomo. En este contexto, niños y niñas fueron socializados en una concepción del mundo que despojaba al conocimiento científico de su carácter racional y universalista, reduciéndolo a una herramienta funcional al proyecto político del régimen. Como señala Hobsbawm (1992), esta banalización de las ideas y su penetración en todas las esferas de la vida social constituyó uno de los rasgos más profundos y duraderos de los totalitarismos del siglo XX.

Niños marcando en las proximidades de la Puerta de Brandenburgo. Berlin Referencia: Kindheit unter Hitler. Unter Hitler wurden die Kindheit und Jugend durchorganisiert und die Kinder von klein auf für den Kampf und für den Krieg erzogen. *Sine Maier-Bode. Planet Wisesen. https://www.planet-wissen.de/geschichte/nationalsozialismus/kindheit_im_zweiten_weltkrieg/pwiekindheitunterhitler100.html*

La enseñanza escolar se articulaba estrechamente con las organizaciones juveniles nazis, especialmente las Juventudes Hitlerianas y la Liga de Muchachas Alemanas. La escuela proporcionaba el marco doctrinario, mientras que estas organizaciones reforzaban la socialización política, paramilitar y comunitaria fuera del aula. De este modo, la educación operaba como un sistema integral de formación ideológica, emocional y corporal, orientado a producir generaciones enteras comprometidas con el proyecto totalitario del Tercer Reich.

La desnazificación educativa, por tanto, implicó una reconstrucción epistemológica y ética del saber, en la que la enseñanza de la ciencia adquirió un rol central. No se trató únicamente de corregir contenidos curriculares o eliminar símbolos del régimen, sino de restaurar la tradición racionalista de Occidente, gravemente erosionada por la instrumentalización ideológica del conocimiento. La ciencia fue concebida como un lenguaje capaz de reintroducir principios fundamentales como la duda, la verificación empírica, el debate argumentado y la autonomía intelectual, en abierta oposición a la lógica autoritaria del pensamiento único.

La enseñanza del nacionalsocialismo en la Alemania nazi no fue un fenómeno marginal ni improvisado, sino una política de Estado cuidadosamente planificada, donde el sistema escolar desempeñó un papel central en la construcción de consensos, la normalización de la violencia simbólica y la reproducción del orden ideológico del régimen. la educación cívica y moral fue reemplazada por una ética nacionalsocialista basada en la obediencia absoluta, el culto al Führer y la subordinación del individuo a la comunidad racial (Volksgemeinschaft). Los rituales escolares —saludos, juramentos, conmemoraciones— reforzaban cotidianamente la presencia del régimen en la vida escolar, diluyendo la frontera entre educación formal y propaganda política.

En este marco, la educación científica fue entendida como un dispositivo de rehumanización, orientado a revertir los efectos del adoctrinamiento radical al que habían sido sometidas generaciones enteras. El daño causado por el nazismo en la infancia no fue únicamente cognitivo, sino profundamente social y moral: el individuo había sido redefinido como un simple engranaje del Estado, despojado de agencia, responsabilidad y pensamiento crítico. La desnazificación buscó, por el contrario, restituir al sujeto su condición de ciudadano, capaz de comprender la realidad, cuestionarla y actuar sobre ella desde una racionalidad ética.

La biología y la educación física adquirieron un rol central. A través de la enseñanza de la eugenesia, la herencia y la supuesta superioridad aria, se buscaba naturalizar el racismo y preparar a los estudiantes para aceptar políticas de exclusión, esterilización y exterminio. La educación física, intensificada especialmente para los varones, tenía como objetivo formar cuerpos fuertes, disciplinados y aptos para la guerra, subordinando el desarrollo intelectual a la preparación militar y al sacrificio por la nación.

Es en este horizonte histórico donde cobra sentido la experiencia vital y pedagógica de figuras como Grete Mostny, quien comprendió tempranamente que la enseñanza de la ciencia a niños y jóvenes no era un ejercicio neutro, sino una práctica profundamente política en el sentido más amplio del término: la formación de sujetos libres, críticos y socialmente responsables. La transmisión de esta experiencia a las Juventudes Científicas de Chile no fue meramente anecdótica, sino la expresión de una memoria pedagógica europea marcada por la convicción de que la ciencia, cuando se enseña desde la racionalidad, la ética y la curiosidad, constituye un antídoto contra el autoritarismo y la violencia ideológica.

Los contenidos curriculares fueron profundamente modificados. La historia dejó de ser una disciplina crítica para convertirse en un relato teleológico que exaltaba el pasado germánico, la humillación del Tratado de Versalles y la misión histórica del pueblo alemán. Se promovía una visión maniquea del mundo, donde la nación alemana aparecía como víctima y redentora, y donde judíos, marxistas y "elementos degenerados" eran presentados como enemigos internos y externos. La geografía y la biología incorporaron la idea del Lebensraum (espacio vital) y de la "ciencia racial", legitimando la expansión territorial y la jerarquización biológica de los pueblos. La instrumentalización de los niños alemanes no solo generó víctimas, también propició su manipulación como instrumentos de odio racial.

El proceso de desnazificación posterior a la Segunda Guerra Mundial evidenció que la reconstrucción democrática no podía limitarse a las instituciones formales, sino que debía penetrar en el campo educativo, cultural y científico. La recuperación del lenguaje científico y de la tradición racionalista no fue solo una restauración intelectual, sino una estrategia de sanación social, destinada a reparar el profundo daño infligido a las generaciones formadas bajo el totalitarismo y a prevenir su reproducción futura.

Para la educación de niños y jóvenes se prescribieron canciones y material de lectura. Referencia: Lieder und Lektüre wurden vorgeschrieben. De: Kindheit unter Hitler. Unter Hitler wurden die Kindheit und Jugend durchorganisiert und die Kinder von klein auf für den Kampf und für den Krieg erzogen. *Sine Maier-Bode. Planet Wisesen. https://www.planet-wissen.de/geschichte/nationalsozialismus/kindheit_im_zweiten_weltkrieg/pwiekindheitunterhitler100.html*

Juventudes Hitlerianas, Jóvenes Alemanes, trompetistas. Al fondo, el monumento de guerra del 118.º Regimiento de Infantería del Gran Ducado de Hesse. Referencia: Hitlerjugend, Deutsches Jungvolk, Fanfarenbläser. Im Hintergrund Kriegerdenkmal des Großherzoglich-Hessischen Infanterieregiments 118. Descripción: Bundesarchiv Bild 133-151, Worms, Fanfarenkorps des Jungvolkes Archivos federales Lemanes. Wikimedia Commons

Tiempos pos-1945, la enseñanza debió reencauzarse hacia la reenseñanza de los valores genuinamente humanistas y la cultura democrática. Imagen de: “Los maestros de la desnazificación”. (14 de enero de 2024) En: El cajón de grisom. http://www.elcajondegrisom.com/2024/01/los-maestros-de-la-desnazificacion.html#google_vignette

La desnazificación en las dos Alemanias

El título "Stadium der Improvisation" describe el período inicial (1945-1952) de formación de nuevos maestros (Neulehrer) y el método de la escuela de trabajo (Arbeitsschulmethode) en la Zona de Ocupación Soviética (SBZ) y la temprana República Democrática Alemana (DDR), un tema clave para entender la historia de la DDR y la pedagogía, investigado por entidades como la Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB) y la Dirección de Educación de Salzburgo (Salzburger Bildungsdirektion). Esta fase, crucial para la ideologización de la educación tras la guerra, vio la rápida incorporación de nuevos profesores, a menudo sin formación previa, para reemplazar a los nazis, bajo una fuerte influencia del partido SED y la pedagogía soviética, formando la base del sistema educativo socialista.

Grupo de niños saludando a Adolf Hitler en 1934. En: Del Río Zamora, Clara (2020). La educación de un niño nazi: células de socialización. Trabajo de Grado para Educación Infantil. Facultad de Educación y Trabajo social (Valladolid). Universidad de Valladolid
chrome-
extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/42892/TFG-G4288.pdf;jsessionid=FE7A4941F12D8659D3A94D41E8061982?sequence=1

En efecto, tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, los Aliados impulsaron en Alemania un amplio proceso de desnazificación de la población civil, en el cual la reconstrucción del sistema educativo ocupó un lugar central como herramienta para erradicar la ideología nacionalsocialista y promover valores democráticos. Una de las principales medidas fue la

creación de un nuevo cuerpo docente —los Neulehrer— integrado por personas sin vínculos con el NSDAP y con algún grado de formación académica, quienes fueron preparados en programas acelerados centrados en pedagogía y principios políticos democráticos o socialistas, según la zona de ocupación. Mientras en los sectores occidentales la formación duraba aproximadamente un año y se apoyaba en las facultades de pedagogía, en la zona soviética se implementó la llamada Reforma Escolar Democrática Antifascista, con cursos más breves orientados principalmente a jóvenes trabajadores, donde el criterio ideológico resultó determinante. Aunque inicialmente se permitió la continuidad de algunos docentes con pasado nazi, las exigencias se endurecieron progresivamente y, hacia 1947, solo pudieron reincorporarse tras pasar por cursos específicos de desnazificación. Pese a las críticas de la antigua comunidad educativa y a las limitaciones formativas de los nuevos maestros, el programa resultó relativamente eficaz dadas las condiciones de la posguerra, consolidándose especialmente en la zona soviética, donde los Neulehrer -muchos de ellos vinculados al SED- permitieron al nuevo Estado ejercer un control casi total sobre el sistema escolar[30]. El proceso fue social y culturalmente complejo, ya que atender el desafío de erradicar los efectos de un proceso en que la sociedad había sido infiltrada por una filosofía perversa hasta la médula demandaría un esfuerzo de décadas. Es así como los diagnósticos bosquejaron el siguiente panorama:

> "*El primer objetivo, la desmilitarización, fue aplicado con prontitud. Se prohibió celebrar tradiciones militares, realizar entrenamientos, exhibir medallas, condecoraciones y uniformes oficiales de cualquier tipo salvo los de policías y bomberos. Se prohibieron memoriales, monumentos, carteles, placas y estatuas que evocaran al ejército germano. Se requisaron de librerías y bibliotecas todos los ejemplares de libros que fomentasen la violencia y el militarismo. En la zona británica, todos los profesores que quisieran continuar en su trabajo debían comprometerse a no glorificar el militarismo, ni a preparar a sus estudiantes para la guerra. La desnazificación fue algo más complicada. El partido nazi tenía 8 millones de afiliados al finalizar la guerra, así que en las zonas occidentales se distribuyeron 16 millones de cuestionarios políticos, los Fragebogen. Se trataba de un documento de 12 páginas y 133 preguntas que debía responder cada ciudadano, explicando si había formado parte del NSDAP o de alguna otra organización nacionalsocialista, si les había votado, si había contribuido de alguna manera al régimen… etc. Según las respuestas se distinguía entre "culpable principal", "comprometido", "medianamente comprometido", "simpatizante" y "exonerado". Cada*

[30] Los Maestros de la desnazificación. De: "El Cajón de Grisom".
http://www.elcajondegrisom.com/2024/01/los-maestros-de-la-desnazificacion.html

clasificación daba derecho a diferentes cartillas de racionamiento o acceso a puestos de trabajo. Aunque pronto se encontraron con el problema de que en altos cargos de la administración había tal número de ex-afiliados al Partido Nazi que no era posible realizar la purga sin colapsar el funcionamiento de la sociedad".[31]

Para las nuevas autoridades políticas de ocupación, tras 1945, la desmilitarización fue concebida como un objetivo prioritario y de aplicación inmediata, ya que el militarismo había sido un pilar central del régimen. La prohibición de rituales, símbolos, monumentos, uniformes y publicaciones vinculadas a la glorificación del ejército buscó eliminar del espacio público los referentes culturales que legitimaban la guerra y la violencia, especialmente en el ámbito educativo, donde se intentó impedir la reproducción de valores belicistas en las nuevas generaciones. La desnazificación propiamente tal enfrentó mayores dificultades debido a la profunda penetración social del nazismo. La masiva afiliación al NSDAP obligó a implementar mecanismos burocráticos de clasificación política, como los Fragebögen, con el fin de establecer grados de responsabilidad individual y regular el acceso a derechos básicos y empleos. Sin embargo, el proceso reveló una contradicción estructural: la imposibilidad de realizar una purga completa sin paralizar el funcionamiento del Estado y la administración pública. Los principios ideológicos de esta situación tienen sus antecedentes en el panorama descrito admirablemente en los siguientes términos:

"*El fundamento de la doctrina fascista es la concepción del Estado, de su esencia, de sus cometidos, de sus finalidades. Para el Fascismo el estado es un ente absoluto, en el cual individuo y agrupaciones son lo relativo (...). El estado liberal no dirige el juego y el desarrollo espiritual y material de su colectividad, sino que se limita a registrar los resultados (...). El estado, tal como el fascismo lo concibe y actúa, es un hecho espiritual y moral (...) Es el Estado el que educa a los ciudadanos en las virtudes civiles, los hace concientes de su misión, los conduce a la unidad (...) El fascismo quiere el Estado fuerte orgánico y, al mismo tiempo, afianzado sobre una amplia base popular (...) El sentido del Estado llega hasta las últimas ramificaciones, y en el estado circulan, encuadradas en las respectivas organizaciones, todas las fuerzas políticas,*

[31]" La desnazificación de Alemania" por Javier Bilbao. Jot Down. Arte, letras, Historia. Fuente: https://www.jotdown.es/2012/10/la-desnazificacion-de-alemania/

económicas y espirituales de la nación (...) El Estado fascista es una voluntad de potencia e imperio. La tradición romana es aquí una idea: fuerza (...)[32].

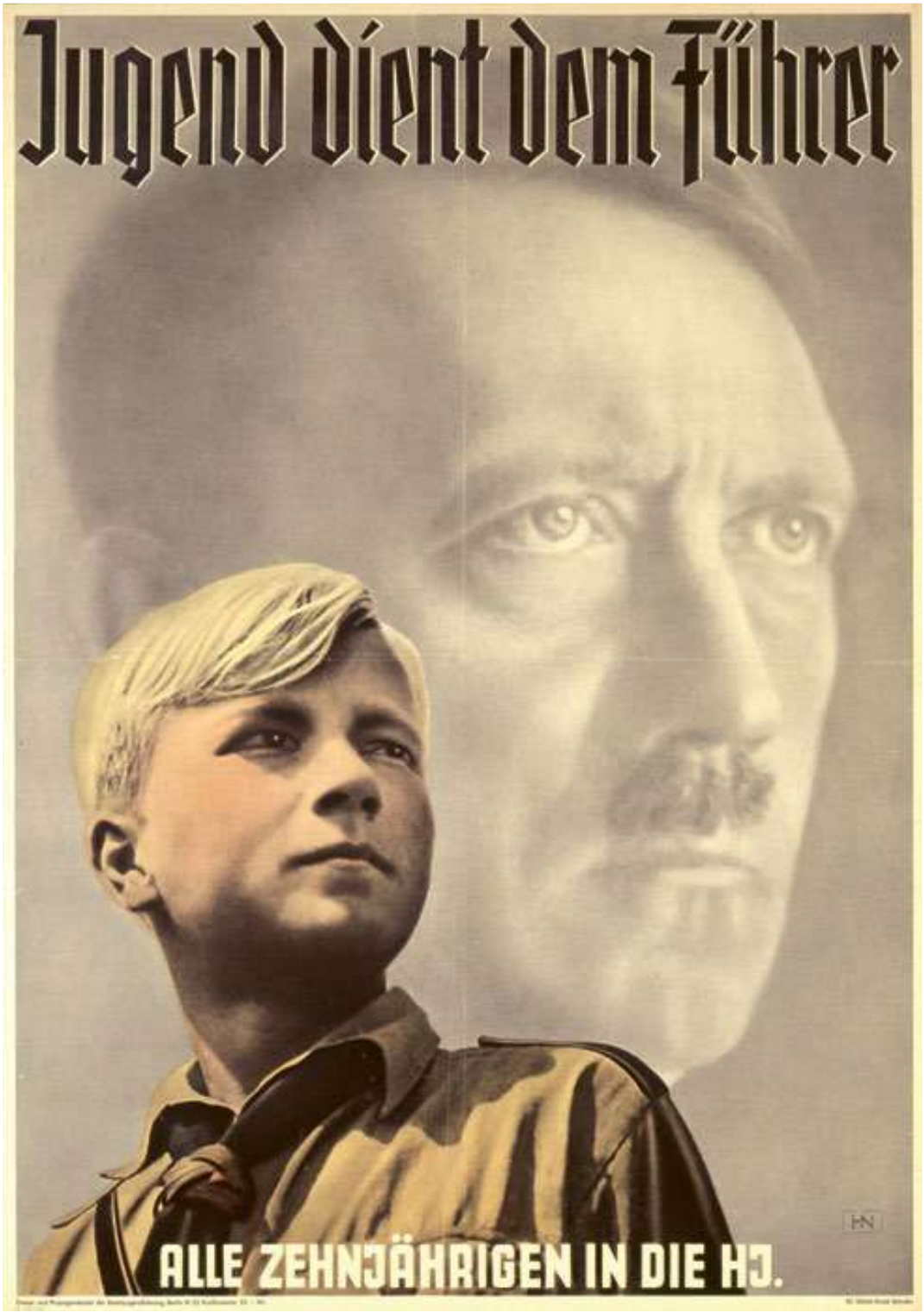
Esta ideología criminal, de escasa originalidad, toma sus fundamentos en el fascismo italiano, en la que su líder Mussolini ya define los lineamientos del partido único y la hegemonía del estado-partido en todas las esferas sociales y culturales que envuelven el quehacer social. Ese totalitarismo que clausura la concepción de libertad del ser humano proyectó la instrumentalización de las generaciones jóvenes, a fin de cumplir con el destino del propio estado. Hitler, en 1938, entre sus múltiples alocuciones, anunciaba al pueblo alemán:

"*Estos jovencitos ingresan a nuestras organizaciones a los diez años de edad, y a menudo respiran un poco de aire fresco por primera vez; después de cuatro años de estar en la categoría de Jóvenes, pasan a las Juventudes Hitlerianas, donde permanecen cuatro años más... Y aunque aún no son nacionalsocialistas completos, pasan al Servicio Laboral y ahí los preparan durante otros seis o siete meses... Y si les llega a quedar algún rastro de conciencia de clase o estatus social... las Wehrmacht (fuerzas armadas alemanas) se encargarán de que desaparezca*". [33]

La incorporación de amplios sectores de la sociedad alemana en las campañas de difusión y persuasión política del NSDAP respondió a una estrategia deliberada de conquista cultural del espacio público y de erosión progresiva de los valores democráticos. A través del uso sistemático de la propaganda de masas, el nacionalsocialismo buscó transformar el malestar social derivado de la crisis económica, el desempleo y la inestabilidad política en una base de legitimidad para un proyecto autoritario. En sus primeras etapas, la propaganda nazi se presentó bajo las formas reconocibles de la competencia electoral democrática, enfatizando demandas sociales ampliamente compartidas y ocultando los aspectos más radicales y violentos de su ideología. Este encubrimiento permitió normalizar el discurso nacionalsocialista, evitando el rechazo inmediato de amplios sectores de la población y facilitando su inserción en la vida política institucional. De este modo, el NSDAP utilizó los propios mecanismos de la democracia para vaciarla de contenido desde dentro, dañando fatálmente su institucionalidad al punto de hacerla irrecuperable, en base a la deslegitimación y el menoscabo de sus oponentes políticos.

[32] Mussolini: La doctrina del Fascismo. 1932. Citado por Julio Armesto Sánchez: Textos y Documentos de la Historia Contemporánea. Crónica. Barcelona: Vincens Vives, 1987.

[33] Adolf Hitler (1938). El adoctrinamiento de la juventud para darle forma al futuro. US Holocaust Memorial Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/indoctrinating-youth



Cartel de propaganda para entrar en las Juventudes Hitlerianas, hacia 1939. Uno de los objetivos de la propaganda nazi era ganarse a los niños para que se enrolaran en las nuevas organizaciones infantiles y juveniles a fin de adoctrinarlos en el nacionalsocialismo.

Quema de libros en el Kaiser-Friedrich-Ufer de Hamburgo el 15 de mayo de 1933. La Unión de Estudiantes Alemanes y la Liga Nacionalsocialista de Estudiantes Alemanes organizaron quemas públicas de libros el 15 y el 30 de mayo de 1933 que constituyeron el punto culminante de las acciones de la Oficina Central de Prensa y Propaganda de la Unión de Estudiantes Alemanes contra artistas, escritores y periodistas rechazados por el régimen nazi.

Goebbels saluda a un niño soldado entre veteranos. Berlin, 9 de marzo de 1945. La Segunda Guerra Mundial
En: www.claseshistoria.com

La propaganda cumplió la función de desacreditar sistemáticamente los principios de la democracia liberal, presentándola como débil, ineficaz e incapaz de responder a las necesidades del "pueblo". La construcción de enemigos internos —judíos, comunistas, socialdemócratas y disidencias— permitió canalizar frustraciones sociales hacia grupos estigmatizados, legitimando la violencia simbólica y preparando el terreno para la violencia física. La omisión deliberada de los objetivos finales del régimen, como la eliminación del pluralismo político o el genocidio, fue clave para sostener esta estrategia de persuasión gradual.

En términos más amplios, la finalidad del NSDAP al involucrar a toda la sociedad en sus campañas propagandísticas fue modelar una cultura política autoritaria, basada en la obediencia, el liderazgo carismático y la exclusión del "otro". La propaganda no solo buscó

ganar elecciones, sino transformar las percepciones, emociones y valores colectivos, desarticulando el compromiso con la libertad, el pluralismo y el Estado de derecho. Así, la propaganda de masas se constituyó en una herramienta central para preparar a la sociedad alemana para aceptar —y eventualmente participar en— la instauración de una dictadura totalitaria. La juventud fue un grupo prioritario para la propaganda nazi, grupo más vulnerable a su mensaje:

> "*…desde el punto de vista de la infancia y la juventud aquellas células de socialización que se encargan de transmitir los valores del régimen a los más jóvenes con el fin de convertirlos en niños nazis. Estas células de socialización son principalmente la familia, la escuela y las organizaciones juveniles*"[34]. (Del Río Zamora, 2020: 7).

La finalidad instrumental de manipular y pervertir el pensamiento nacionalista en la juventud fue transformar un sentimiento de pertenencia legítimo en un fanatismo ideológico funcional a un proyecto criminal. El nacionalsocialismo comprendió que la juventud constituía un terreno especialmente vulnerable y estratégico, por encontrarse en una etapa de formación identitaria, moral y emocional. Por ello, el régimen orientó sus esfuerzos a resignificar el nacionalismo como una verdad absoluta, excluyente y biologizada, desligada de toda reflexión crítica y de los valores democráticos. Por ello, de forma explícita:

> "*Uno de los objetivos básicos del régimen ¨/…/ era el control de la juventud a través de sus instancias de socialización, principalmente la familia, el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Como consecuencia de la creación de una nueva cultura 18 alemana, el partido sabía que la educación era la mejor vía para implantarla en aquellos que formarían las familias del futuro. Además, ayudaba también a preparar a los jóvenes para la guerra. No solo la educación contribuye a controlar a las masas, la familia es el otro agente de socialización que ayuda a implantar valores e ideales. Por lo tanto, el régimen supo*

[34] Del Río Zamora, Clara (2020). La educación de un niño nazi: células de socialización. Trabajo de Grado para Educación Infantil. Facultad de Educación y Trabajo social (Valladolid). Universidad de Valladolid chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/42892/TFG-G4288.pdf;jsessionid=FE7A4941F12D8659D3A94D41E8061982?sequence=1

supervisar ambas instituciones para obtener como resultado el control de la población más joven." (Del Río Zamora, 2020: 18-19).

Este proceso consistió en vaciar el nacionalismo de su dimensión cívica -basada en derechos, pluralismo y responsabilidad colectiva- para reemplazarlo por una identidad cerrada, fundada en la obediencia, el culto al líder y la hostilidad hacia el "otro". A través de la educación, la propaganda y las organizaciones juveniles, el orgullo nacional fue convertido en una herramienta de movilización emocional que anuló el pensamiento autónomo y normalizó la violencia como deber moral. De este modo, la juventud fue transformada en vehículo de reproducción ideológica y en reserva humana para la guerra y la represión, preparada para aceptar el racismo, el antisemitismo y la exclusión como principios naturales del orden social. La radicalización del nacionalismo en fanatismo permitió legitimar una ideología criminal que deshumanizó a amplios sectores de la sociedad y erosionó los fundamentos éticos de la convivencia. En última instancia, esta manipulación no solo instrumentalizó a la juventud, sino que contribuyó decisivamente a la deshumanización general de la sociedad, al convertir a una generación en agente activo o pasivo de un proyecto totalitario y genocida al que asistió la población y que, muchas veces, consintió con un silencio permisivo. De este modo se cristalizó una enseñanza cuyos objetivos fueron:

.

"*A través de estos valores el régimen supo controlar a la juventud de tal modo que fueran alemanes por encima de cualquier otra cosa. Este protagonismo que se brinda a la juventud supone la adhesión y fidelidad al régimen de toda una generación. La consolidación del nacionalsocialismo tiene como consecuencia el apoyo a la juventud e infancia por encima de ningún otro grupo. Se consideran a estos jóvenes tanto el presente como el futuro de la nación*…" (Del Río Zamora, 2020: 19).

Bajo el régimen totalitario nazi y en un contexto marcado por la influencia sin contrapesos del NSDAP, a los docentes y profesores les correspondió un rol central y profundamente ambivalente, que osciló entre la instrumentalización política de la labor educativa, la colaboración activa y, en casos excepcionales, la resistencia silenciosa o la exclusión forzada. Desde la toma del poder en 1933, el nacionalsocialismo subordinó el sistema educativo a los objetivos ideológicos del Estado. El profesorado fue concebido como un agente clave de socialización política, encargado de formar a la juventud conforme a los principios del nacionalsocialismo. Para ello, se implementaron procesos de depuración (Gleichschaltung) que expulsaron de las escuelas y universidades a docentes judíos, opositores políticos y profesionales considerados "no confiables". Quienes permanecieron

en el sistema debieron jurar lealtad al Führer y adecuar su práctica pedagógica a los lineamientos del partido.

Muchos docentes pasaron a cumplir una función de transmisores y legitimadores de la ideología nazi, incorporando el racismo biológico, el antisemitismo, el militarismo y el culto al liderazgo en asignaturas como historia, biología, educación física y literatura. La enseñanza dejó de orientarse al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual, para transformarse en un mecanismo de adoctrinamiento, disciplina y conformación de identidades obedientes. La autoridad pedagógica fue utilizada para presentar la ideología del régimen como verdad científica y moral incuestionable. La ausencia de contrapesos institucionales —producto de la eliminación del pluralismo político, la censura y el control del Estado— convirtió a la escuela en un espacio cerrado al disenso, donde la neutralidad profesional se volvió imposible. Incluso docentes que no compartían plenamente la ideología del régimen se vieron empujados a la adaptación, el silencio o la autocensura como estrategias de supervivencia, contribuyendo involuntariamente a la reproducción del sistema. En términos históricos y éticos, el rol del profesorado bajo el nazismo evidencia cómo la educación puede ser desnaturalizada y puesta al servicio de un proyecto totalitario cuando pierde su autonomía y su anclaje en valores democráticos y humanistas. La experiencia alemana demuestra que los docentes no fueron actores secundarios, sino piezas fundamentales en la maquinaria cultural del régimen, capaces de influir decisivamente en la formación de generaciones enteras y, con ello, en la consolidación social de una ideología criminal. Por ello.

> "*A nivel educativo también se crearon varias organizaciones de las que dependerían tanto el profesorado como el alumnado. En el caso de los maestros, la Unión Nacionalsocialista de Profesores era la asociación que llegó a albergar a un 97% de los maestros alemanes. En ella, el profesorado recibía un adoctrinamiento bajo la ideología nacionalsocialista mediante cursos especializados en campos comunitarios. En 1938 dos de cada tres profesores habían sido instruidos en dichos cursos. Los estudiantes se podrían agrupar en la Liga Nacionalsocialista de Estudiantes. Además, también se eliminaron las 22 organizaciones juveniles anteriores al régimen para que todo el peso educativo recayera en la familia, la escuela y las Juventudes Hitlerianas. Por otro lado, el nuevo sistema educativo estaba destinado a la formación de la élite, es decir, a educar a los jóvenes para ser los mejores soldados, políticos y policías. Las Napolas eran internados destinados a chicos entre los 10 y 18 años. Su aceptación dentro de este curso dependía del valor alemán de cada uno. En ellas conocerían las tradiciones alemanas y su importancia, así como la práctica e importancia del deporte y actividades militares. El programa de las*

Napolas era similar al de la educación secundaria ordinaria, pero con proyectos más políticos y militares. En los últimos años, los alumnos pasarían tiempo trabajando en el campo, en minas o fábricas. Además, la vida dentro del internado simulaba la de un campamento militar. Quizá lo más impactante de esta etapa escolar eran los momentos en los que se simulaban juegos bélicos y se instruían maniobras militares exponiendo al máximo la resistencia física del alumnado". (Del Río Zamora, 2020: 23).

Una sociedad ilustrada de siglos de desarrollo cultural y tradición científica fue reducida a una secta de fanáticos irracionales, comandada por criminales inmorales. El engaño y la simulación no tuvieron límites, y el pueblo alemán les creyó, sellando su propia suerte y, la de sus generaciones jóvenes. Violencia e irracionalidad fueron determinantes en el espiral de decadencia que terminó por destruir el país y diezmar a la población sobreviviente.

Inmoralidad sin límites. Los niños como pieza clave en el lavado de imagen del nacional socialismo. Bundesarchiv Bild 183-C17887, Berlín, Joseph Goebbels mit Kindern bei Weihnachtsfeier.jpg https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_183-C17887,_Berlin,_Joseph_Goebbels_mit_Kindern_bei_Weihnachtsfeier.jpg

El criminal líder de la NSDAP, Adolf Hitler, en alocución el 28 de septiembre de 1937 expuso sin escrúpulos su relato antidemocrático -antimoderno[35]- que atentaba contra la libertad de todos los alemanes:

> *"Quince años han transcurrido antes de la llegada del nacionalsocialismo al poder, y representan una cadena sin fin de opresiones, de chantajes, de repulsas a reconocer nuestros derechos, y por último un período de indecible miseria moral y material. Los ideales del liberalismo y de la democracia de nuestro país no han salvado a la nación alemana de las más graves violencias que la historia recuerda. Así el nacionalsocialismo tuvo que erigir un ideal diferente y más eficaz para restituir a nuestro pueblo aquellos elementos directivos que, después de un decenio, le han sido negados*". [36]

El nacionalsocialismo no fue una desviación accidental de la modernidad, sino una negación consciente y violenta de sus valores humanistas y democráticos. Por ello, puede describirse legítimamente como un movimiento antidemocrático y antimoderno, cuya herencia histórica constituye una advertencia fundamental sobre los riesgos de subordinar la política, la educación y la cultura a ideologías que niegan la dignidad humana y la libertad.

El movimiento nazi del NSDAP puede describirse como promotor activo de una ideología radicalmente antidemocrática, contraria a los valores humanistas de la civilización occidental y, en un sentido profundo, como un movimiento de "antimodernidad", tanto en el plano político como cultural y ético. El nacionalsocialismo atentó de manera sistemática contra los principios fundamentales de la democracia moderna: el pluralismo político, el Estado de derecho, la igualdad ante la ley y la protección de los derechos humanos. Aunque utilizó inicialmente los mecanismos electorales para acceder al poder, el NSDAP vació deliberadamente a la democracia de su contenido, suprimiendo la separación de poderes, prohibiendo los partidos opositores y subordinando toda forma de legalidad a la voluntad del Führer. Esta negación del principio de soberanía ciudadana reemplazó la noción de ciudadanía por la de pertenencia racial, incompatible con cualquier concepción democrática moderna. Además, el nazismo se opuso frontalmente al humanismo, entendido como reconocimiento de la dignidad intrínseca de toda persona.

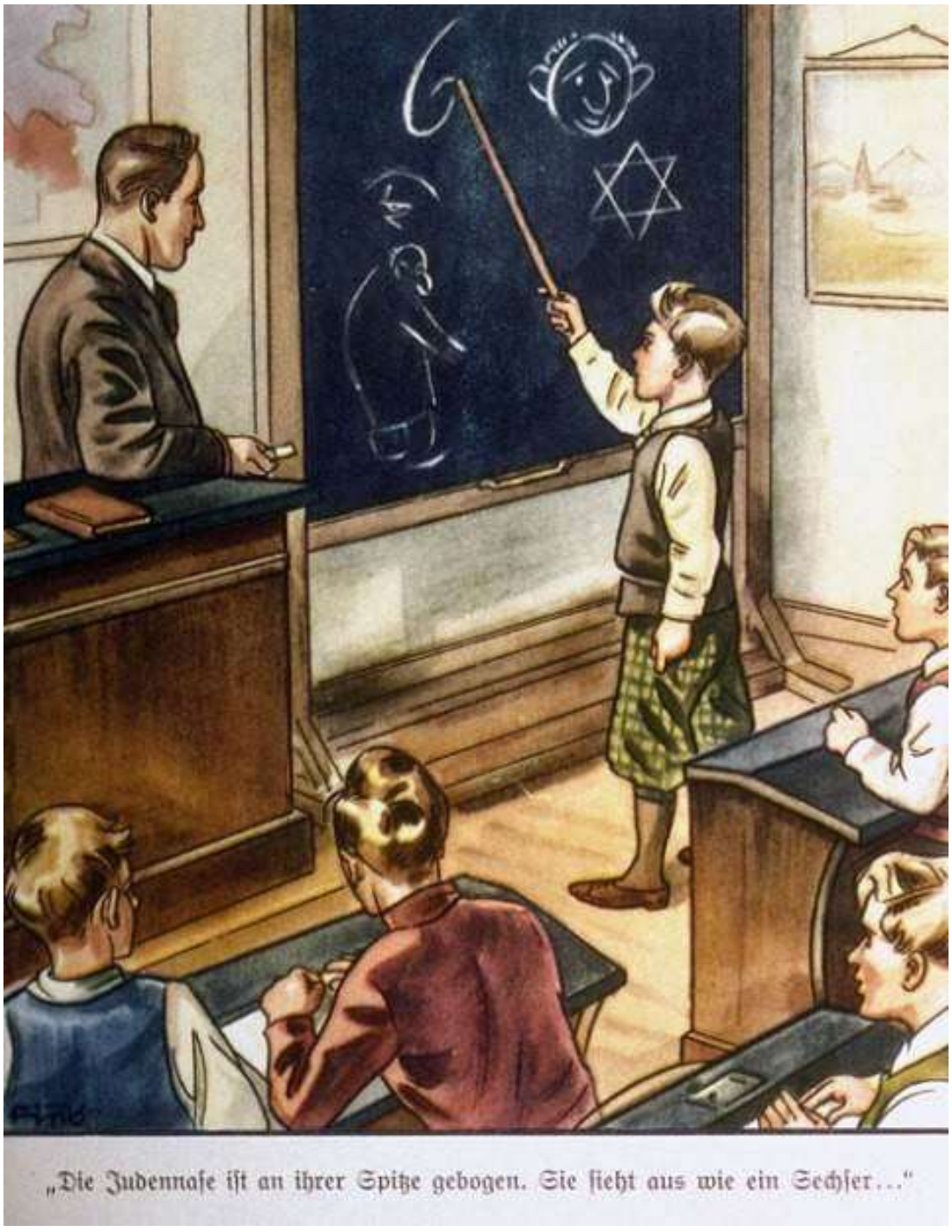
[35] Carsten, Francis L. (1971). "La ascensión del Fascismo". Editorial Seix Barral S.A.

[36] Adolf Hitler en Discurso con motivo de la visita de Benito Mussolini a Alemania. Campo de Mayo. 28 de septiembre de 1937.

Al redefinir al ser humano en términos biológicos y raciales, el régimen negó la universalidad de los derechos y legitimó la exclusión, la violencia y el exterminio de quienes eran considerados “indeseables”. La deshumanización progresiva de judíos, gitanos, personas con discapacidad y disidentes políticos representó una ruptura radical con la tradición ética occidental basada en la igualdad moral y el respeto a la vida.

El NSDAP puede caracterizarse como un movimiento de antimodernidad porque rechazó los pilares culturales de la modernidad ilustrada: la razón crítica, el pensamiento científico autónomo, la libertad de conciencia y la educación orientada a la emancipación. En su lugar, exaltó el mito, el irracionalismo, el culto al líder y la obediencia absoluta, instrumentalizando la ciencia y la educación no para ampliar el conocimiento, sino para justificar jerarquías raciales y proyectos de dominación. Esta inversión de los fines de la modernidad convirtió a la técnica y a la burocracia en herramientas de control y exterminio. Su carácter antimoderno se expresó en su proyecto de homogeneización forzada de la sociedad, que negaba la diversidad cultural, política y social como riqueza de la vida moderna. Al imponer una comunidad nacional cerrada (Volksgemeinschaft), el NSDAP destruyó la pluralidad que sustenta la convivencia democrática y promovió una visión regresiva del orden social, basada en la exclusión y la violencia como principios organizadores.

Un ejemplo de la manipulación de la educación pública fue la difusión desenfrenada de la obra *Der Giftpilz* (*El hongo venenoso*), un libro infantil publicado en 1938 por la editorial de Julius Streicher, uno de los principales propagandistas antisemitas del régimen nazi. Concebido explícitamente para un público infantil, el texto fue incorporado como material de lectura y análisis en numerosas escuelas del Tercer Reich. Bajo una apariencia pedagógica y narrativa, el libro utilizó metáforas simples y recursos visuales impactantes para asociar sistemáticamente a la población judía con el peligro, la corrupción y la amenaza moral. De este modo que, *Der Giftpilz* operó como un instrumento de adoctrinamiento temprano, orientado a manipular la conciencia infantil e inculcar el odio racial como una verdad naturalizada. Su uso escolar revela hasta qué punto el nacionalsocialismo instrumentalizó la educación para deformar el pensamiento crítico de niños y niñas, transformando la lectura y el aprendizaje en herramientas de violencia, menoscabo y deshumanización contra el pueblo judío.

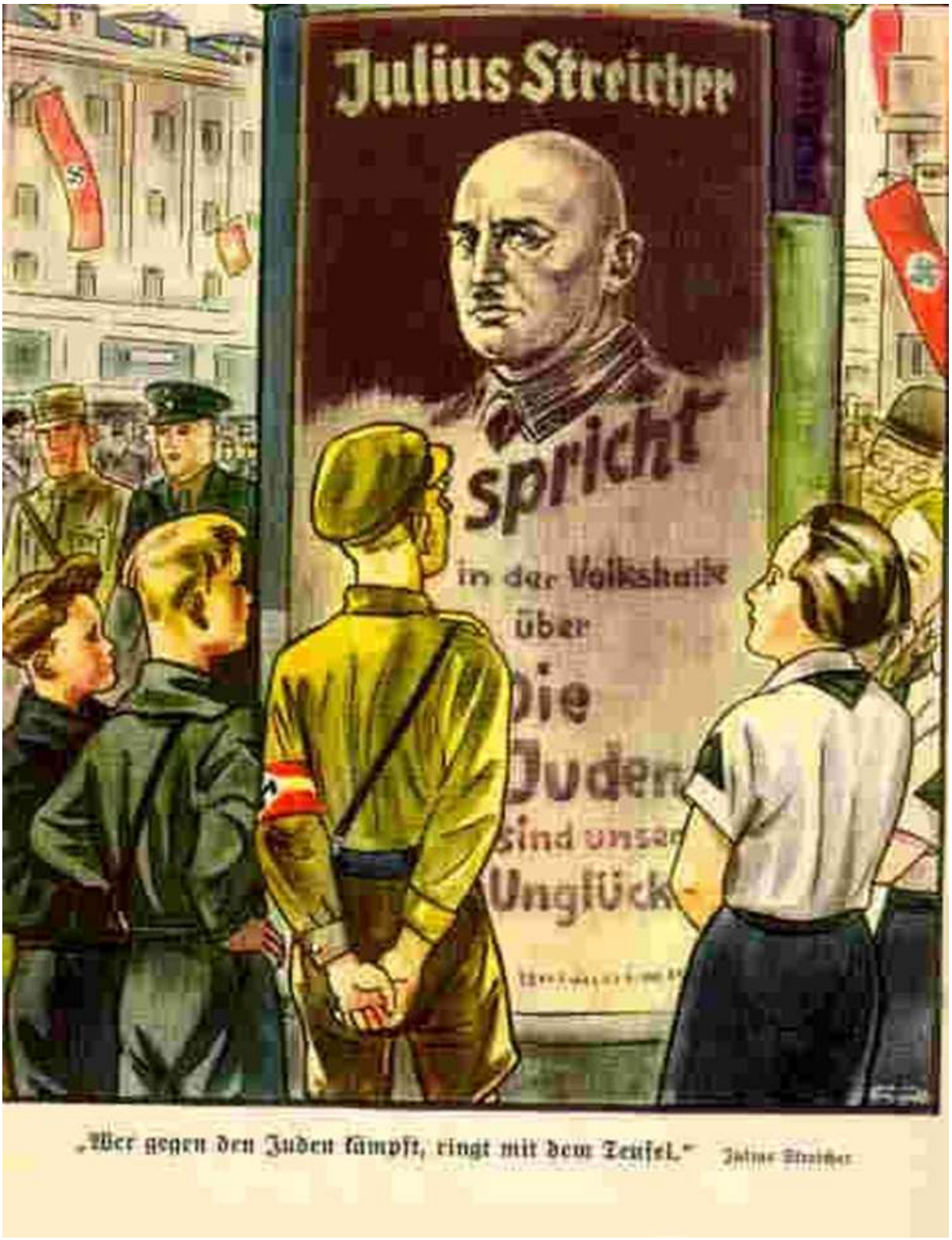


Página del libro "Der Giftpilz (El hongo venenoso)". Esta foto muestra una página de uno de los varios libros antisemitas para niños publicados por Der Stürmer-Verlag de Julius Streicher. El texto dice, ""La nariz judía es torcida en la punta. Parece el número 6"
https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/indoctrinating-youth
Fuente: US Holocaust Memorial Museum

„Im Talmud steht geschrieben: ‚Nur der Jude allein ist Mensch. Die nichtjüdischen
Völker werden nicht Menschen genannt, sie werden als Vieh bezeichnet.' Und weil
wir Juden den Nichtjuden als Vieh betrachten, sagen wir zu ihm nur Goi."

Página del libro "Der Giftpilz (El hongo venenoso)". Esta foto muestra una página cuyo pie dice: “El Talmud dice que sólo el judío es humano, no así los gentiles. *Estos son animales y los llaman “Goim”*”. Der Giftpilz (El hongo venenoso) fue un libro infantil publicado en 1938 por la editorial de Julius Streicher, uno de los principales propagandistas antisemitas del régimen nazi.

Página del libro "Der Giftpilz" (El hongo venenoso). Esta foto muestra una página cuyo pie dice: "*La muerte de Jesús es responsabilidad de los judíos*".



Página del libro "Der Giftpilz" (El hongo venenoso). Esta foto muestra una página cuyo pie dice: "*'El que combate a los judíos, combate contra el Diablo*".

Denominado originalmente como Der Giftpilz (El hongo venenoso), de 1938, fue un libro infantil de propaganda antisemita La obra constituye un ejemplo paradigmático de cómo el NSDAP instrumentalizó la literatura infantil y la imagen para intervenir tempranamente en la formación moral y cognitiva de niños y niñas. Sus láminas merecen y han sido objeto de análisis iconográfico destinado a niños, niñas y adolescentes. El mensaje del libro se articula mediante una metáfora icónica reiterada: así como algunos hongos son venenosos, aunque parezcan inofensivos, los judíos serían un peligro oculto para la "comunidad del pueblo" alemán. Esta analogía, presentada como una enseñanza simple y "natural", buscó biologizar (naturalizar en el debate psecientíco), el antisemitismo, transformándolo en un saber aparentemente lógico, intuitivo y pedagógico (Burke, 2001). Las ilustraciones caricaturescas y grotescas reforzaron esta idea, despojando a los judíos de rasgos humanos y asociándolos visualmente con la amenaza, la suciedad y la corrupción moral.

El texto Der Giftpilz representa una perversión radical del acto pedagógico. El libro no pretendía informar ni fomentar el pensamiento crítico, sino modelar emociones -miedo, asco, odio, negación, resentimiento- y fijar prejuicios duraderos en una etapa de alta vulnerabilidad cognitiva. Al ser utilizado en escuelas del Tercer Reich, la obra integró el antisemitismo al currículum informal y formal, normalizando la exclusión y preparando psicológicamente a la infancia para aceptar la discriminación, la violencia y, en última instancia, el exterminio. "Der Giftpilz" no fue un material marginal, sino una pieza clave de la maquinaria cultural del nazismo, que demuestra cómo la propaganda visual y narrativa dirigida a la infancia contribuyó activamente a la deshumanización progresiva de la sociedad.

El libro evidencia que el genocidio no solo se construyó con armas y leyes, sino también con imágenes, cuentos y prácticas educativas orientadas a destruir la empatía con las víctimas desde la niñez, justamente enrielando la educación institucionalizada y regular en los parámetros de lo que se entendió como la "crianza aria".[37]

[37] Pollinger, Nik (2018). El niño que fue dejado atrás por su madre en la Viena nazi. BBC. https://www.bbc.com/mundo/noticias-46546304

El éxito y la eficacia de este tipo de propagandas antisemitas y racistas estuvieron estrechamente vinculados a la labor de Joseph Goebbels, ministro de Propaganda del Tercer Reich, quien comprendió con claridad el poder de la imagen, la emoción y el mito en la construcción del consenso social. Goebbels fue capaz de cautivar y movilizar a amplios sectores de la población mediante discursos cuidadosamente diseñados, cada vez más virulentos y radicales, que apelaban menos a la razón que a las emociones primarias del miedo, el resentimiento y el odio (National Geographic, 2022).[38]

Bajo su dirección, la propaganda nazi se apoyó de manera sistemática en analogías visuales simples y reiterativas —como la asociación de pueblos enteros con plagas, enfermedades o amenazas naturales— y en la difusión de una mitología irracional, presentada como verdad histórica y biológica. Estas representaciones no solo desinformaban, sino que deformaban deliberadamente la percepción de la realidad, convirtiendo a otros pueblos y naciones en enemigos abstractos, deshumanizados y moralmente inferiores. Al sustituir el análisis crítico por símbolos, estereotipos y narrativas míticas, la propaganda del criminal Goebbels, logró naturalizar el racismo y el antisemitismo, integrándolos en la vida cotidiana y en la educación, y preparando así a la sociedad alemana para aceptar la exclusión, la violencia y la guerra como respuestas legítimas y necesarias.

El concepto de “desnazificación” fue introducido inicialmente por el Pentágono de los Estados Unidos en 1943 y, en una primera etapa, se concibió como una medida de aplicación estricta dentro del futuro sistema jurídico alemán que emergería tras la posguerra; sin embargo, con el paso del tiempo, su utilización se amplió y pasó a abarcar múltiples esferas de la vida política, social y cultural del país.[39]

> “*…la desnazificación fue mucho más que una política pública de purificación o una inmensa maquinaria burocrática. También, y por encima de todo, puso en juego interacciones sociales asimétricas, al separar, por un lado, a las fuerzas de ocupación aliadas junto con los voluntariosos nuevos políticos alemanes y, por otro, a los perseguidos. Este proceso se situaba en la confluencia de dos lógicas contradictorias. La fuerte exigencia de depuración compartida con más o menos rigor por los miembros de la alianza antihitleriana chocó rápidamente*

[38] Sadurní, J. M. (2019, mayo 1). Goebbels, el temido ministro de propaganda de Hitler. National Geographic. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/goebbels-temido-ministro-propaganda-hitler_14181

[39] Taylor, Fred (2011). Exorcising Hitler: the occupation and denazification of Germany (en inglés). New York. Bloomsbury Press.

con una población principalmente preocupada por sustraer a las autoridades militares y civiles de la ocupación, y más tarde a las autoridades alemanas, algunos hechos que había que silenciar completamente, tergiversar o modificar, presentándolos la mayoría de las veces como una imposición de la arbitrariedad nazi". (Droit, 2025: 22-23).

A la vez, a fin de profundizar y describir algunos rasgos imperfectos del proceso, cabe considerar:

"«Mediodecir» era, por lo tanto, la expresión de un acto reflejo defensivo; era un intento por protegerse contra una suerte de pulsión purgatoria externa, considerada injusta y violenta. Entre 1945 y 1949, e incluso hasta principios de 1950, los alemanes narraron sus múltiples relatos de vida, mientras aportaban su propia interpretación del nazismo y contaban la historia del Tercer Reich. La desnazificación permitió así que realidad y ficción se entremezclasen, de manera que las responsabilidades individuales quedaron diluidas y muy pronto amparadas por las políticas de amnistía" (Droit, 2025: 23).

La desnazificación constituyó un proceso político, social y cultural orientado a depurar a la sociedad alemana de todo vínculo con el legado del nacionalsocialismo, tanto en el plano ideológico como en sus prácticas concretas, mediante la persecución de colaboradores del régimen nazi y la erradicación de las ideas de supremacía racial. No obstante, este proceso fue percibido como incompleto, debido a la impunidad de numerosos actores que articularon y ejecutaron la llamada "solución final", lo que evidenció las limitaciones estructurales y políticas de la depuración. Un eje central de la desnazificación fue la reeducación de niños y jóvenes, considerados especialmente vulnerables tras más de doce años de exposición sistemática a la propaganda nazi; el objetivo fue fomentar una nueva cultura democrática y una forma distinta de hacer política, basada en valores occidentales y humanistas. En este contexto, autores como Víctor Klemperer[40] advirtieron que el nazismo se había "impregnado" profundamente en la sociedad alemana, infiltrándose en el lenguaje cotidiano mediante palabras, modismos y enunciados repetidos mecánica e inconscientemente.

[40] "*El nazismo se introducía más bien en la carne y en la sangre de las masas a través de palabras aisladas, de expresiones, de formas sintácticas que imponían repitiéndolas millones de veces y que eran adoptadas de forma mecánica e inconsciente. Pero el lenguaje no solo crea y piensa por mí, sino que guía a la vez mis emociones, dirige mi personalidad psíquica, tanto más cuanto mayores son la naturalidad y la inconsciencia con que me entrego a él*". Klemperer, Víctor. "La lengua del Tercer Reich". 1947.

¿Cómo se articuló la "depuración"? En primera instancia, como un proceso político, instrumental al proceso de pacificación de la sociedad alemana y al aseguramiento de las condiciones para la recuperación de la institucionalidad republicana y del sistema democrático. Es así como Sanya Romeike (2016) lo describe:

> "*La desnazificación comenzó cuando los aliados iniciaron el retiro de las personas responsables de los cargos públicos. En paralelo, se apresó en los «arrestos automáticos» a las personas que eran criminales de guerra o de los que se sospechaba que lo eran, así como a aquellos que eran considerados una amenaza para la seguridad. Entre ellos, los que pertenecían al NSDAP, las SS, SD y la Gestapo. En total, se encarceló en la zona occidental a 200 000 personas, 100 000 de ellas solo en la zona de los EE. UU. Mientras que una parte de ellos fue liberada poco después, otros estuvieron entre unos meses y tres años en prisión. A pesar de que en enero de 1946 se intentó establecer una práctica de purga unitaria para todas las zonas, la iniciativa fracasó en su mayoría. La desnazificación ya estaba en marcha en cada zona y entre tanto se habían formado diferentes maneras de proceder. En la zona de ocupación americana, desde julio de 1945, la desnazificación se gestionaba a través de un amplio formulario de 131 preguntas. Todos los que habían tenido posiciones clave debían diligenciarlo y hacer pública su participación en organizaciones nazis. Según sus respuestas, eran clasificados por el gobierno militar en un esquema de cinco categorías de desestimación. La clasificación en el grupo de los más implicados llevaba a la congelación de sus ingresos y bienes. A pesar de que el plan original era solo quitar a los nazis más convencidos de las posiciones clave en la sociedad y en la administración, el grupo se fue expandiendo cada vez más. El punto álgido llegó con la orden de inspeccionar todas las áreas de la economía. Aquellos que un día habían sido miembros del NSDAP u organizaciones relacionadas solamente podían aspirar a cargos de «obreros». Así se aseguraron de que todos los que habían formado parte alguna vez de las organizaciones centrales del nazismo estuvieran sujetos a la desnazificación. En marzo de 1946 se habían analizado 1,26 de 1,39 millones de formularios. La mayoría de esos examinados, es decir, 620 617 personas, estaban en la categoría de despido obligatorio o posible. En realidad, hasta final de mes un total de 336 892 de estas personas fueron despedidas o no contratadas de nuevo. En los servicios públicos esto significaba el despido de entre uno y dos tercios del personal. La deficiencia de personal especializado resultante afectó considerablemente al funcionamiento de la administración y a la economía. Además, existía el problema de que las medidas eran*

consideradas injustas con frecuencia. Se criticaba especialmente la clasificación esquemática sin la distinción individual de si los afectados se habían unido a las organizaciones nazis por su propia voluntad o debido a presiones estructurales. La desnazificación movió cada vez más protestas de la población y llegó al punto de generar cierta solidaridad con los auténticos nazis convencidos y sus simpatizantes. Además, este proceso aumentó el rechazo hacia los ocupantes, redujo la voluntad de cooperación y favoreció el victimismo".[41] (Romeike, 2016: 23-24).

En consecuencia, se censuró la expresión pública de ideas nacionalsocialistas, consideradas siniestras e inmorales, se reformó el currículo escolar para eliminar toda forma de propaganda nazi, se desmanteló la cultura militarista y se prohibió el uso de simbología política del régimen, demoliéndose monumentos y vestigios asociados a él. Este proceso adoptó modalidades diferenciadas según las zonas de ocupación, contrastando la estrategia aliada con la aplicada en la Alemania ocupada por la URSS, que privilegió juicios sumarios y castigos ejemplares, mientras que la prensa desempeñó un rol clave en la difusión de los Juicios de Núremberg y en la reconstrucción del debate político. Pese a su complejidad y prolongación entre 1945 y 1952, la desnazificación sentó las bases de la administración civil y democrática de la República Federal Alemana, aunque dejó abiertas tensiones no resueltas en la memoria y la justicia del periodo de posguerra. A esto se sumó la concientización de la extensión, profundidad, gravedad y consecuencias de los crímenes de guerra generadas por sus fuerzas militares y sus autoridades.

La depuración política y la intervención social en Alemania tras la derrota del Tercer Reich se articularon como un proceso integral orientado a desmantelar las estructuras ideológicas, institucionales y culturales que habían sostenido al nacionalsocialismo, en coherencia con los principios de la desnazificación. En el plano político, la depuración buscó excluir de la administración pública, del sistema judicial, de las fuerzas de seguridad y de los espacios de poder.

Sin embargo, los esfuerzos desplegados por los aliados, el proceso tuvo imperfecciones y francas limitaciones. Los límites culturales entre el accionar políticamente comprometido, la falta de deber de cuidado y la omisión criminal pueden ser efímeros o débiles. Era complejo juzgar a una porción mayoritaria de la población, así como considerar a priori

[41] Romeike, Sanya (2016). Caso de estudio No. 1 La justicia transicional en Alemania después de 1945 y después de 1989. Academia Internacional de los Principios de Núremberg. Núremberg, Alemania.

como inocente. El nacionalsocialismo había infiltrado el pensamiento de la llamada "Nación Alemana", corrompiéndola y contaminándola. Por ello, Droit plantea:

> "*… la desnazificación nunca fue planteada como una instancia pedagógica de reeducación democrática ni como un procedimiento jurídico que permitiera medir el grado de culpabilidad de cada individuo implicado en la maquinaria nazi. Los Aliados y sus auxiliares alemanes no cazaban a verdugos, sino que iban en busca de responsables políticos corrientes para excluir, de manera terminante o transitoria, a todos aquellos elementos que pudieran trabar la reconstrucción del nuevo orden democrático en la nueva comunidad política. Esta forma de catarsis funcionó como una suerte de rito de paso que produjo reacciones emocionales muy negativas*"[42] (Droit, 2025: 27).

Juicios de Nuremberg (1945-1946). United States Holocaust Memorial Museum. https://encyclopedia.ushmm.org › the-nuremberg-trials

[42] Droit, Emmanuel (2025). La desnazificación. ¿Cómo afrontar el pasado nazi tras la caída del Tercer Reich? Alemania 1945-1949: una historia de purgas, olvidos y ocultamientos. Presses Universitaires de France. Humensis. Shackleton Books, S. L. España.

Ilustración de un libro de texto escolar alemán de 1936 acompañada de las inscripciones “los judíos son nuestra desgracia” y “cómo engaña el judio” (imagen: USHMM).
https://conversacionsobrehistoria.info/2024/05/01/klemperer-lti-la-lengua-del-tercer-reich/

La desnazificación se constituyó en una política promovida por las potencias aliadas al término de la Segunda Guerra Mundial, cuyo objetivo central fue desmantelar las estructuras persistentes de la influencia del nacionalsocialismo en la vida política, social, cultural y mediática de Alemania y Austria. Este proceso buscó perseguir a sus seguidores y suprimir la utilización de los símbolos del régimen, a la vez que depuraba a los funcionarios del aparato público y de las estructuras de las empresas comprometidos con el nazismo y reeducaba a la población con el fin de sentar las bases de sistemas democráticos. Para ello, se implementaron medidas como el cambio de nombres de calles, la proscripción de emblemas y manifestaciones nazis, y la exposición obligatoria de la ciudadanía a registros audiovisuales sobre los crímenes de guerra. Sin embargo, la eficacia de estas políticas se vio condicionada por el inicio de la Guerra Fría y por la reincorporación de numerosos exmiembros del régimen en cargos estratégicos, una situación que continúa alimentando debates en torno a la justicia, la responsabilidad y la memoria histórica.

El saldo inmediato de la posguerra en Alemania fue profundamente traumático: cerca de catorce millones de personas quedaron en condición de exiliados, desplazados o deportados, como consecuencia directa del colapso territorial, político y moral del Tercer Reich. En este contexto, uno de los cambios más radicales impulsados por la desnazificación fue la reconfiguración de la vida cotidiana, marcada por la progresiva disolución de las relaciones de poder, jerarquía y obediencia ciega que el NSDAP había instaurado como norma social.

La desnazificación no se limitó a la eliminación de símbolos o a la depuración administrativa, sino que incluyó un profundo proceso de transformación curricular y de las prácticas educativas. Este esfuerzo buscó confrontar a la población con la magnitud de los crímenes cometidos, apelando deliberadamente a la culpa moral y al desarrollo de una conciencia política y cultural crítica. Tal como reflexionó Karl Jaspers, la sociedad alemana debía asumir una responsabilidad ética colectiva, diferenciada de la culpa penal individual, frente a los crímenes del régimen.

Erradicación de la arquitectura, monumentos y artículos de arte nazi. Se prohibió la simbología del partido y la difusión y defensa de su ideología. Los libros y materiales educativos fueron censurados en materia de difusión de los valores nazi. Se buscaba sentar las bases de una nueva educación centrada en la democracia, el pluralismo y un nacionalismo respetuoso de la diversidad.

La Shoá y sus consecuencias calaron de manera duradera en la conciencia nacional, aunque no sin resistencias ni negacionismos persistentes. Se esperaba que la experiencia de vivir bajo el terror y sobrevivir al hambre de la posguerra actuara como un catalizador para la reflexión sobre la participación activa -militante- o por omisión-, la colaboración pasiva o la aceptación silenciosa de los crímenes nazis. En este sentido, la sociedad alemana fue interpelada a enfrentar no solo la derrota militar, sino también las consecuencias morales e históricas de las atrocidades cometidas en su nombre.

No obstante, el proceso estuvo atravesado por ambigüedades y limitaciones estructurales. La República Federal de Alemania debió tolerar, en muchos casos de manera disimulada, la permanencia de antiguos funcionarios del NSDAP dentro del aparato estatal, así como la progresiva filtración y debilitamiento de los mecanismos de purga, persecución y castigo contra criminales de guerra, torturadores y colaboradores. Estas continuidades generaron tensiones profundas entre memoria, justicia y estabilidad política.

Fue precisamente contra estas contradicciones que emergió, a partir de la década de 1950 y con especial fuerza en 1968, la ira antifascista y antiautoritaria de las nuevas generaciones, particularmente de la juventud, que cuestionó el silencio, la complicidad y la amnesia institucional de la posguerra. Desde ese conflicto intergeneracional comenzó a gestarse una nueva moralidad democrática, fundada en la culpa, la vergüenza y el reconocimiento del sinsentido de las acciones pasadas y del aparato de persecución que las sustentó.

Jóvenes alemanes de 1968. Inspirados en los valores democráticos y el desprecio y vergüenza por las acciones de la generación que los precedió. Estas generaciones dieron pasos decisivos hacia la reconstitución democrática alemana.

Algunas reflexiones y cuestionamientos de lo sucedido bajo la Alemania nazi, y hechos por los ciudadanos alemanes, fueron profundos y significativos. la reflexión de Karl Jaspers (1946) sobre la culpa alemana resultó fundamental, al distinguir entre culpa criminal, política, moral y metafísica, y al sostener que, más allá de las responsabilidades penales individuales, existía una responsabilidad ética colectiva[43] frente a los crímenes perpetrados en nombre del Estado. La nueva moralidad cultural y política se forjó desde la culpa, la vergüenza y el reconocimiento de la irracionalidad y del sinsentido de las prácticas represivas y genocidas del pasado, tal como lo han analizado autores como Hannah Arendt (1963) y, posteriormente, Aleida Assmann (2010), en sus estudios sobre memoria cultural.

Sin embargo, el antisemitismo no fue erradicado por completo del continente europeo. En Polonia, por ejemplo, persistieron episodios de violencia antijudía como el pogromo de Kielce en 1946, donde fueron asesinados 42 judíos, algunos de ellos sobrevivientes de los

[43] Jaspers, K. (1946). Die Schuldfrage [La cuestión de la culpa]. Heidelberg: Lambert Schneider.

campos de exterminio. Estos hechos reforzaron el temor de los sobrevivientes a regresar a sus lugares de origen y evidenciaron la fragilidad del "nunca más" en la Europa de posguerra.

En este escenario, el exilio adquirió el rostro concreto del "refugiado judío", y millones de desplazados comenzaron a vislumbrar un horizonte de retorno seguro con la creación del Estado de Israel. Tras años de contención y restricciones impuestas por las autoridades aliadas, Israel se convirtió en un espacio de acogida y reconstrucción para quienes habían perdido no solo su hogar, sino también la posibilidad de una vida segura en Europa.

> "*La desnazificación fue algo más complicada. El partido nazi tenía 8 millones de afiliados al finalizar la guerra, así que en las zona occidentales se distribuyeron 16 millones de cuestionarios políticos, los Fragebogen. Se trataba de un documento de 12 páginas y 133 preguntas que debía responder cada ciudadano, explicando si había formado parte del NSDAP o de alguna otra organización nacionalsocialista, si les había votado, si había contribuido de alguna manera al régimen… etc. Según las respuestas se distinguía entre "culpable principal", "comprometido", "medianamente comprometido", "simpatizante" y "exonerado". Cada clasificación daba derecho a diferentes cartillas de racionamiento o acceso a puestos de trabajo. Aunque pronto se encontraron con el problema de que en altos cargos de la administración había tal número de ex-afiliados al Partido Nazi que no era posible realizar la purga sin colapsar el funcionamiento de la sociedad*". [44]

[44] "La desnazificación de Alemania" por Javier Bilbao. Jot Down Cultural Magazine. https://www.jotdown.es/2012/10/la-desnazificacion-de-alemania/

Referencia original: "*Prisioneros de guerra alemanes viendo una película sobre los campos de concentración*". "La desnazificación de Alemania" por Javier Bilbao. Jot Down Cultural Magazine. En: https://www.jotdown.es/2012/10/la-desnazificacion-de-alemania/

Las fuerzas desmovilizadas fueron sometidas a un proceso de reeducación social, no solo sometidas al trabajo para sus antiguos enemigos, sino que fueron sometidas a un proceso de propaganda y reeducación mediante la exhibición de películas que ilustraban los saldos del conflicto y los crímenes de guerra ordenados y cometidos por sus autoridades. Por ello:

> "*Se crearon editoriales de prensa y emisoras de radio para garantizar que todos los alemanes aceptaban la culpa por los crímenes nazis. En la campaña se usaron carteles con imágenes de las víctimas de los campos de concentración y textos que rezaban así: "¡Eres culpable de esto!" o "Estas atrocidades: ¡Culpa Tuya!" Desde 1945 a 1952, también se produjeron una serie de películas sobre los campos de concentración destinadas al público alemán incluidas "Die Todesmuhlen" y "Welt im Film No.5" cuyo objetivo era conducir a la "nación proscrita" al redil de la sociedad civilizada y la democracia. Muchos espectadores decidían apartar la cara ostensiblemente para demostrar que no querían ver nada de lo que se proyectaba. En el campo de concentración de Ettesberg, grupos de habitantes de la vecina localidad de*

Weimar eran guiados para que pudieran contemplar por sí mismos las montañas de cadáveres".[45]

En el ámbito educativo se promovió un activo relevo generacional de maestros en las escuelas públicas. Se pesquisó el pasado político de los docentes y se promovió en los cargos de docencia a aquellos que no estaban comprometidos de alguna manera con el régimen nazi. La realización de extensos "cuestionarios políticos", las autoridades aliadas de ocupación ordenaron y calificaron a la población civil, por lo que:

"*Los "neulehrer", o "nuevos profesores" eran personas sin pasado, ideología o inclinación nazi. Asumieron el rol de ser los encargados directos de impartir enseñanzas democráticas bajo la confianza de los Aliados. Los neulehrer fueron repartidos por todos los centros de enseñanza de las cuatro divisiones territoriales de Alemania*".[46]

"Entre los Aliados occidentales, el programa, que duraba un año, se basaba principalmente en la formación en pedagogía y valores democráticos. Para ello se habilitaron las facultades de pedagogía. En la zona soviética se llevó a cabo la "Reforma Escolar Democrática Antifascista". Para el profesorado, la formación duraba entre 4 y 8 meses, a menudo en escuelas creadas *ex profeso*, donde se formaba especialmente a trabajadores jóvenes. Muchos de ellos estaban sólo un poco más adelantados que sus alumnos y apenas tenían algunos conocimientos pedagógicos. Estos los fueron adquiriendo poco a poco, normalmente en cursos a distancia. Además de poseer los conocimientos básicos de las materias que se iban a impartir, el requisito más importante era su "actitud socialista"".[47]

[45] "La desnazificación alemana: procedimientos y secuelas para vivir dos veces lo mismo". Por Javier del Campom (2015). Guerras Mundiales. https://mundialino.wordpress.com/2015/09/30/la-desnazificacion-alemana-procedimientos-y-secuelas-para-vivir-dos-veces-lo-mismo/

[46] Desnazificación. https://www.ecured.cu/Desnazificaci%C3%B3n

[47] "Los maestros de la desnazificación". Por Juanjo Ortíz (14 de enero de 2024). El Cajón de Grisom. Historias y curiosidades sobre la Segunda Guerra Mundial. http://www.elcajondegrisom.com/2024/01/los-maestros-de-la-desnazificacion.html

El nuevo profesorado alemán articulando la reforma “antifascista”. Los maestros de la desnazificación”. Por Juanjo Ortíz (14 de enero de 2024). El Cajón de Grisom. Historias y curiosidades sobre la Segunda Guerra Mundial. http://www.elcajondegrisom.com/2024/01/los-maestros-de-la-desnazificacion.html

Bundesarchiv, Bild 183-N0321-302
Foto: Donath, Otto | Februar 1948

Los “Neulehrer”. Proceso de formación de nuevos profesores en+la+zona deocupación sovitica en Berlin, Lichtenberg, en 1946.
https://www.google.com/search?q=Formaci%C3%B3n+de+nuevos+profesores+en+la+zona+deocupaci%C3%B3n+sovitica+en+Berlin-Lichtenberg+en+1946.

En efecto, bajo el régimen del NSDAP los maestros y maestras se vieron envueltos en una espiral política a la que les fue difícil sustraerse, ante todo, porque se les obligó a la lealtad incondicional al régimen. No obstante, la libertad de conciencia no se perdió. Muchos docentes perdieron las referencias entre lo que era axiológicamente aceptable y lo que socialmente estaba permitido bajo el régimen del terror y la barbarie:

> “*Los profesores de escuelas públicas fueron obligados a afiliarse al Sindicato de Profesores Nazis y, al igual que otros servidores públicos, a rendir juramento de lealtad a Hitler como su Führer. Los educadores impartían contenido sobre las diferencias entre las “razas” y otras materias nuevas que el ministro de educación del régimen nazi ordenaba que se impartieran. De esta manera, ayudaron a legitimar la creencia nazi de que los judíos pertenecían a una “raza extranjera” que constituía una amenaza biológica para la fortaleza y la salud*

del pueblo alemán. Sin embargo, dentro y fuera de las aulas, había oportunidad de ejercer el juicio individual".[48]

El contexto de la posguerra tuvo diferencias regionales en Alemania, así como, fuera de ella, afectó con gran intensidad al ejercicio vencido y desmovilizado que se transformó en fuera de trabajo de bajo costo con imposibilidad inmediata de retorno a sus hogares. Pese a la amplia y profunda implicación de Austria en el régimen nazi, el país fue tratado de manera relativamente benigna tras la Segunda Guerra Mundial, ya que los Aliados reconocieron en Alemania a la máxima responsabilidad principal del nazismo. Austria fue considera, consecuentemente, como "víctima" de Hitler. Por ello:

"*… la opinión de que todo el peso de la culpa de los horrores de la Segunda Guerra Mundial debía recaer sobre los hombros de los alemanes estuvo tan extendida que incluso Austria quedó exenta en virtud de un acuerdo aliado de 1943. Austria había sido declarada oficialmente la «primera víctima» de Hitler y, por ello, al final de la guerra recibió un tratamiento distinto al de Alemania. Esto se adecuaba a la insistencia de Winston Churchill en los orígenes prusianos del nazismo, una visión nacida de la obsesión de su generación por la emergencia de una amenaza prusiana contra la estabilidad europea durante el último tercio del siglo XIX. Pero también servía a los intereses del resto de los aliados: la situación geográfica clave de Austria y la incertidumbre sobre el futuro político de la Europa central hacía que pareciera prudente separar su destino del de Alemania. Sin embargo, difícilmente se podría tratar a Austria como otro país más ocupado por los nazis, cuyos fascistas locales y colaboradores nazis debían ser castigados para poder retomar después una vida normal. En un país de menos de 7 millones de habitantes, 700.000 habían pertenecido al NSDAP (el partido nazi); al final de la guerra, todavía había 536.000 nazis registrados en Austria; 1,2 millones de austriacos habían servido en las fuerzas alemanas durante la guerra. Los austriacos habían contado con una desproporcionada representación en las SS y en las administraciones de los campos de concentración. La vida pública y los más distinguidos círculos culturales austriacos estaban saturados de simpatizantes nazis: 45 de los 117 miembros de la Orquesta Filarmónica de Viena eran nazis (mientras que en la Filarmónica de Berlín sólo 8 de sus 110 músicos eran miembros del partido nazi). Dadas las circunstancias, puede decirse que Austria salió asombrosamente bien parada. 130.000 austriacos fueron investigados por*

[48] "El papel de los académicos y los profesores". US Holocaust memorial Museum https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/the-role-of-academics-and-teachers#los-acadmicos-0

> *crímenes de guerra, 23.000 de ellos juzgados, 13.600 condenados, 43 sentenciados a muerte y sólo 30 ejecutados. Unos 70.000 funcionarios públicos fueron despedidos. Las cuatro potencias ocupantes aliadas acordaron en el otoño de 1946 permitir que Austria se ocupara de sus propios criminales y de la «desnazificación». El sistema educativo, especialmente plagado de nazis, fue debidamente desnazificado; se despidió a 2.943 profesores de primaria y a 477 de secundaria, pero sólo a 27 profesores universitarios, a pesar de las conocidas simpatías pronazis de muchos altos académicos*"[49] (Judt, 2019: 93).

En buena medida, y quizás por distorsiones interpretativas de la historia, la construcción de Austria fue considerada como "víctima" de Hitler —impulsada por intereses estratégicos y por una visión que atribuía el nazismo a raíces prusianas— lo que para algunos permitió eximirla parcialmente de la culpa colectiva que afectaba a toda la nación alemana. Esta narrativa contrastano obstante, con la evidencia de una participación masiva y activa de la sociedad austriaca en el partido nazi, en las fuerzas armadas alemanas, en las SS, en los campos de concentración y en instituciones culturales y educativas. A pesar de ello, los procesos de desnazificación y castigo resultaron limitados y selectivos, especialmente en los niveles más altos del aparato estatal y académico. Podemos, además, advertir la disonancia entre la responsabilidad histórica real de Austria en el nazismo y el trato indulgente que recibió en la posguerra, evidenciando cómo consideraciones políticas y geoestratégicas influyeron decisivamente en la construcción de memorias oficiales y en la aplicación de la justicia tras el conflicto.

La desnazificación demandó encarar a la sociedad alemana por los crímenes que permitió perpetrar sus líderes, entre otras imputaciones, por su apoyo político mayoritario a ese movimiento de ideología perversa y odiosa. Sin embargo, las consecuencias de la "depuración nazi" no fueron definitivas; muchos criminales y otros tantos fervorosos cooperadores no recibieron castigo. Otros tantos fueron exculpados y otros, se escondieron detrás de la "voluntad colectiva", intentando esquivar culpas aun cuando fueran perpetradores y transgresores de derechos humanos que lograron escabullirse gracias a su anonimato. Esta situación la podemos observar en los siguientes términos:

> "… *siguieron reunir una extraordinaria cantidad de documentación y de testimonios (en especial en lo referente al proyecto alemán de exterminar a los*

[49] Judt, Tony (2016) Postguerra. Una Historia de Europa desde 1945. Taurus. Madrid.

judíos de Europa) en un momento en el que los alemanes y otros estaban absolutamente dispuestos a olvidarlo todo lo más rápido posible. También dejaron claro que los crímenes cometidos por los individuos con propósitos ideológicos o estatales no dejan de ser por ello responsabilidad de dichos individuos y por tanto punibles por la ley. El hecho de cumplir órdenes no constituía un argumento de defensa. No obstante, se produjeron dos defectos inevitables en el castigo aliado a los criminales de guerra alemanes. La presencia de fiscales y jueces soviéticos fue interpretada por muchos comentaristas de Alemania y de la Europa del Este como una prueba de hipocresía. El comportamiento del Ejército Rojo y la actuación soviética en los territorios que había «liberado» no era ningún secreto y, de hecho, tal vez entonces fuera mejor conocida y difundida que en años posteriores. Y las purgas y las masacres de la década de 1930 todavía seguían frescas en la memoria de muchas personas. Que los soviéticos se sentaran a juzgar a los nazis, a veces por crímenes que ellos mismos también habían cometido, devaluó el juicio de Núremberg y algunos otros, y les hizo parecer como un mero ejercicio de venganza contra los alemanes. En palabras de George Kennan: «La única consecuencia que cabía extraer de este procedimiento era, después de todo, que dichos crímenes eran justificables y perdonables cuando eran cometidos por los líderes de un Gobierno, en unas determinadas circunstancias, pero injustificables e imperdonables, y condenables con la muerte, cuando los cometía otro gobierno en otras circunstancias». La presencia soviética en Núremberg fue el precio que hubo que pagar por la alianza de la guerra y por el destacado papel desempeñado por el Ejército Rojo en la derrota de Hitler. Pero el segundo defecto de los juicios era inherente a la propia naturaleza del proceso judicial. Precisamente a causa de haber establecido tan absoluta y cuidadosamente la culpabilidad personal de los dirigentes nazis, empezando por el propio Hitler, muchos alemanes se sintieron con derecho a creer que el resto de la nación era inocente, que los alemanes como colectivo eran tan víctimas pasivas del nazismo como cualquier otro. Los crímenes de los nazis podían haber sido «cometidos en nombre de Alemania» (por citar una alocución del canciller alemán Helmut Kohl, pronunciada medio siglo más tarde), pero apenas existía la percepción genuina de que hubieran sido cometidos por alemanes". [50] (Judt, 2019: 94).

El contexto inmediato de la posguerra europea tras la Segunda Guerra Mundial, cuando las potencias aliadas impulsaron los juicios de Núremberg como un esfuerzo jurídico, político y moral para enfrentar los crímenes del régimen nazi, en particular el genocidio de los

[50] Judt, Tony (2016) Postguerra. Una Historia de Europa desde 1945. Taurus. Madrid.

judíos europeos. En un escenario marcado por el deseo generalizado de olvidar rápidamente los horrores del conflicto, estos juicios cumplieron la función clave de preservar la memoria documental y testimonial del exterminio y de sentar precedentes fundamentales del derecho penal internacional. Judt, 2019, comenta:

> *"Los norteamericanos en concreto eran muy conscientes de esto, e inmediatamente iniciaron un programa de reeducación y desnazificación en su zona, cuyo objetivo era abolir el partido nazi, desarticularlo por completo y sembrar las semillas de la democracia y la libertad en la vida pública alemana. El ejército estadounidense destacado en Alemania estaba acompañado por un gran número de psicólogos y otros especialistas cuya tarea consistía en descubrir exactamente por qué los alemanes habían llegado a descarriarse tanto. Los británicos acometieron proyectos similares, si bien con mayor escepticismo y menos recursos. Los franceses mostraron escaso interés en la materia. Los soviéticos, por el contrario, estuvieron plenamente de acuerdo al principio, y las fuertes medidas de desnazificación fueron uno de los pocos aspectos en los que la ocupación aliada alcanzó un consenso, al menos durante algún tiempo.*

La "permeabilidad de la desnazificación, en consecuencia, radica en dos problemas centrales : por un lado, la participación de jueces y fiscales soviéticos generó una fuerte percepción de hipocresía, dado el conocimiento extendido de los crímenes cometidos por el Ejército Rojo y las purgas estalinistas recientes, lo que llevó a que los juicios fueran interpretados por muchos como actos de venganza política más que como justicia universal. Por otro lado, la focalización estricta en la culpabilidad individual de los líderes nazis tuvo como efecto no deseado que amplios sectores de la población alemana se percibieran a sí mismos como víctimas pasivas del régimen, debilitando una reflexión más profunda sobre la responsabilidad social y colectiva en los crímenes cometidos "en nombre de Alemania", encubriendo en el anonimato y en la obligatoriedad los crímenes y las delaciones en la que participó una cantidad significativa de ciudadanos comunes y corrientes. Allí Judt (2019) describe algunas dificultades del proceso:

> *"El verdadero problema de cualquier programa coherente dirigido a desnazificar el nazismo de la vida alemana era que resultaba sencillamente inviable en las circunstancias de 1945. Como afirmó el general Lucius Clay, comandante en jefe de la zona norteamericana, «nuestro mayor problema*

administrativo era encontrar alemanes competentes que no hubieran estado afiliados o relacionados de algún modo con el régimen nazi […]. Con frecuencia parece que los únicos cualificados […] son los funcionarios públicos de carrera […], una gran parte de los cuales había participado más que nominalmente (según nuestra definición) en las actividades del partido nazi». Clay no exageraba. El 8 de mayo de 1945, cuando la guerra en Europa había terminado, había 8 millones de nazis en Alemania. En Bonn, 102 de 112 médicos eran o habían sido miembros del partido. En la destrozada ciudad de Colonia, de los 21 especialistas del departamento de depuración de aguas de la ciudad, cuyo trabajo resultaba vital para la reconstrucción de los sistemas de agua y alcantarillado y la prevención de enfermedades, 18 habían sido nazis. La administración civil, la salud pública, la reconstrucción urbana y la iniciativa empresarial privada de la Alemania de la posguerra tenían que ser inevitablemente asumidas por hombres como éstos, si bien bajo la supervisión aliada. Era imposible apartarlos de golpe de los asuntos alemanes. A pesar de lo cual, no dejó de intentarse. En las tres zonas occidentales de la Alemania ocupada se completaron dieciséis millones de Fragebogen (cuestionarios), la mayoría de ellos en la zona norteamericana." - (Judt, 2019: 96).

Estos antecedentes nos ayudan a realizar un balance y a reflexionar críticamente sobre los alcances y límites de la justicia transicional en contextos de violencia masiva, subrayando la tensión entre justicia legal, memoria histórica y responsabilidad colectiva en la Europa de la posguerra. La "depuración" no afectó sumariamente a toda la población alemana, y una porción significativa de ella logró evadir sus responsabilidades. Es así como, el saldo de la aplicación de los cuestionarios o "censo político" aplicado por los Aliados fue:

"… es de 3,5 millones de alemanes (aproximadamente un cuarto de la población total de la zona) que fueron calificados como «casos imputables», aunque muchos de ellos nunca fueron llevados ante los tribunales locales de desnazificación, establecidos en marzo de 1946 bajo responsabilidad alemana pero con la supervisión aliada. A los civiles alemanes se les obligó a visitar los campos de concentración y a ver películas documentales sobre las atrocidades nazis. Los profesores nazis fueron despedidos, las existencias de las librerías se renovaron, la tinta de periódico y el suministro de papel fueron puestos bajo el control directo de los aliados y asignados a nuevos propietarios y editores con auténticas credenciales antinazis. Incluso estas medidas toparon con una oposición considerable. El 15 de mayo de 1946, el futuro canciller alemán, Konrad Adenauer, protestó contra las medidas de desnazificación en un discurso público pronunciado en Wuppertal, en el que exigía que dejaran en

paz a los «compañeros de viaje de los nazis». Dos meses después, en un discurso dirigido a su recién formada Unión Democrática Cristiana, reincidió en el mismo punto: la desnazificación estaba durando demasiado y no hacía ningún bien. La preocupación de Adenauer era sincera. En su opinión, enfrentando a los alemanes a los crímenes de los nazis, ya fuera a través de juicios, tribunales o proyectos de reeducación, era más probable provocar una reacción nacionalista violenta que inducir al arrepentimiento. Debido precisamente a las profundas raíces que el nazismo tenía en su país, el futuro canciller creía más prudente permitir e incluso fomentar el silencio a este respecto. No estaba del todo equivocado. En la década de 1940 los alemanes apenas tenían idea de cómo les veía el resto del mundo. No alcanzaban a entender lo que habían hecho ellos y sus líderes, y les preocupaban más sus propias dificultades de la postguerra, como la escasez de comida, de vivienda, etcétera, que los sufrimientos padecidos por sus víctimas en toda la Europa ocupada. De hecho se sentían más proclives a verse a sí mismos en el papel de víctimas y consideraban por tanto los juicios y otras confrontaciones con los crímenes nazis como la venganza de los victoriosos aliados sobre un régimen ya extinto".[51](Judt, 2019: 97).

El proceso de desnazificación en la Alemania de la posguerra, aunque amplio y sistemático en términos administrativos, judiciales y culturales, enfrentó una fuerte resistencia social y política interna, motivada por el temor a la desestabilización nacional, el cansancio de la población y una autopercepción generalizada de los alemanes como víctimas antes que como responsables de los crímenes del nazismo. En este contexto, figuras políticas como Konrad Adenauer cuestionaron la eficacia de confrontar directamente a la sociedad alemana con los crímenes nazis, defendiendo en cambio el silencio y la normalización como estrategias para evitar reacciones nacionalistas y facilitar la reconstrucción del país. Además la desnazificación no solo fue un problema de depuración institucional, sino también un conflicto profundo entre memoria, responsabilidad colectiva y pragmatismo político, en una sociedad más preocupada por la supervivencia material de la posguerra que por asumir plenamente su participación o tolerancia frente al régimen nazi.

A nivel educativo, la transformación del currículo escolar no fue radical. Si bien cambió el contenido, la intencionalidad y toda forma de adhesión a la ideología del NSDAP, los supuestos metodológicos de la enseñanza, aquello que conocemos como "saberes

[51] Judt, Tony (2016) Postguerra. Una Historia de Europa desde 1945. Taurus. Madrid.

docentes", y las interacciones lingüísticas pedagógicas persistieron. Permítame una referencia personal, pero en el transcurso de mis años tempranos en la enseñanza básica, cursados en la Escuela Experimental de Hombres "Salvador Sanfuentes" (Santiago, Chile), los juegos infantiles de inicios de los años ´70 estaban coronados por la ronda más entretenida: era el juego del "Perro Judío". Los niños cantábamos y gritábamos…"Y quien se lo robó?"…y el canto decía "El Perro Judío". Me costó muchos años entender que detrás de esos juegos infantiles aparentemente inocentes o inocuos, poseían una carga de racismo y antisemitismo heredada -diríamos de forma inalterada- de la década de los ´30. Se reproducía como fórmula de trabajo didáctico entre los profesores de enseñanza básica, con una escasísima formación política para identificar la carga semántica, simbólica y cultural de lo que contribuían activamente a difundir entre los niños. El proceso de desnazificación enfrentó las mismas dificultades en torno a la definición o "filtración" de los contenidos curriculares y de las formas de enseñanza. Detrás de la anécdota se encierran problemas pedagógicos relevantes. Herrmann (1988) expone a este respecto:

> *"¿Qué significan estas preguntas a la luz de que no puede identificarse una pedagogía del nacionalsocialismo con sustancia empírica y teórica …//… La conclusión de ciertos teóricos que estaban próximos a la ideología nacionalsocialista o que la coformularon, de que existiría un contexto teórico distinguible de "pedagogía nacionalsocialista", parece haberse vuelto dudosa, no al menos porque la práctica no siguió las propuestas teóricas de personas como Ernst Krieck (por nombrar solo a uno), sino que más bien intentó realizar el manifiesto pedagógico popular de Hitler —«Mein Kampf»—. Además, la práctica de la educación estuvo determinada mucho más por la dinámica finalmente mórbida del sistema político que por teorías pedagógicas, a las que el personal de la organización educativa nazi estaba mucho menos cercano que, por ejemplo, los maestros de escuela primaria de orientación reformista de la República de Weimar. Y, sin embargo, aquí también existen problemas de continuidad; porque, por supuesto, los funcionarios nacionalsocialistas y los legos en materia educativa tuvieron que articularse públicamente y pudieron recurrir a un lenguaje que no tuvieron que inventar de nuevo. En lo fundamental, incluso en el caso de la teoría pedagógica habrá que distinguir entre contextos de justificación y contextos de uso, y estos, que ya forman una diversidad por sí mismos, deberán relacionarse con la época y con el síndrome del nacionalsocialismo de maneras muy diferentes. Esta diferenciación es inevitable si realmente se quieren reconstruir las realidades históricas y, al mismo tiempo, tener en cuenta la distancia temporal entre los actores y los historiadores (y la respectiva contemporaneidad de estos últimos). No existe una justificación propia ni una justificación unitaria de aquello que solemos denominar "pedagogía nacionalsocialista". Las legitimaciones de la*

reorganización educativa "völkisch-racista" tras 1933 se tomaron de distintos contextos de justificación y constituyeron menos una teoría que una mezcla políticamente sugestiva, única en forma y contenido. Con ella la pedagogía contemporánea tiene a la vez mucho y poco, todo o nada, en común; porque la totalización política forma parte de la herencia pedagógica, así como su crítica y combate decisivos. No menos importante, esta comprensión convierte el procesamiento de la historia alemana más reciente en una lección sobre las dificultades no solo de esa historia, sino también de la herencia de una época ambivalente, es decir, de la longue durée de la pedagogía moderna". (Herrmann, et. al. 1988: 13).

Herrmann (1988) aplica una doble crítica desde el sentido crítico-historiográfico y el epistemológico. Su propósito es cuestionar la validez de considerar al nacionalsocialismo como poseedor de una pedagogía coherente, sistemática y teóricamente fundamentada, tal como algunos teóricos cercanos al régimen intentaron formularla. El autor problematiza esta noción mostrando la distancia entre el discurso teórico y la práctica educativa y advierte sobre los riesgos de simplificación cuando se analiza retrospectivamente la educación bajo el régimen nazi. El autor busca, mediante su trabajo, utilizar una metodología de análisis histórico más rigurosa, que distinga entre contextos de justificación ideológica y contextos de uso práctico, subrayando la necesidad de atender tanto a la dinámica política del régimen como a las continuidades de largo plazo (longue durée) propias de la pedagogía moderna. Consecuentemente, identifica aspectos duraderos en el pensamiento pedagógico que los conocimientos didácticos de los maestros contribuyen a perpetuar, así como lo hacen las prácticas institucionales.

"*El mérito, pero también la imprecisión del término «pedagogía» radica en que abarca, pero a la vez mezcla, dos aspectos de la educación que deben verse analíticamente separados: la idealidad y la realidad. Se sitúa así entre la teoría pura y la empiria —una convención la una, una ficción lógico-científica la otra. La realidad pedagógica no es «pura»; en ella conviven saber y reflexión, normas y enseñanzas, ideas, concepciones, objetivos y atribuciones de sentido. Precisamente ese saber perteneciente a la práctica, junto con la propia práctica, es lo que designa el término «pedagogía». Al menos hoy suele entenderse así; también a lo largo de su historia se ha usado de ese modo —aunque con esta o aquella ponderación de contenidos, según la tendencia de la pedagogía hacia tal o cual tipo de saber; lo que indican los calificativos «teórica» o «científica» o «práctica». Aunque lógicamente impreciso, el término capta con exactitud el fenómeno mixto y se distingue suficientemente de los términos afines: «teoría de la educación», «ciencia de la educación»,*

«práctica educativa». Esta aclaración parece pertinente porque, en la reciente controversia sobre la clasificación histórica de la pedagogía en la época del nacionalsocialismo, los términos se han mezclado. Por un lado se afirma continuidad y para ello se invoca la «pedagogía de cátedra», la pedagogía universitaria de la República de Weimar (Gamm 1972, 1987); por otro lado se habla de una «figuración históricamente singular» y para ello se presenta esencialmente el «corpus de personas» de la «ciencia de la educación alemana 1931–1940» así como los «patrones de pensamiento» de los «pedagogos después de 1933» (p. 315; cursiva GMK) como prueba (Tenorth 1986). Es evidente que ambos autores se refieren a magnitudes distintas, lo que impide comparar sus afirmaciones sobre continuidad. Más importante para el punto aquí tratado: los términos se desplazan. Mientras Gamm entendía claramente el pensamiento y el comportamiento de los científicos («pedagogos») que se definen por su trabajo teórico, para Tenorth el corpus de la «ciencia de la educación alemana» está formado por «eruditos» (según Kürschner), y por tanto también por «pedagogos» cuya labor es la formación. No obstante, los llama a todos «teóricos de la educación» (p. 305) y denomina sus «patrones de pensamiento» sucesivamente «pedagogía NS» o «pedagogía nacionalsocialista» (pp. 303, 305, 309), «pensamiento educativo nacionalsocialista» (p. 313), «teoría de la educación ... después de 1933» (p. 314), «concepción educativa nacionalsocialista» y «pedagogía después de 1933» (p. 315), y finalmente «teoría de la educación nacionalsocialista» (p. 316). Frente a tal uso del lenguaje cabe señalar: «pedagogía ns.» significa aquí la pedagogía del nacionalsocialismo, no la que existió durante el nacionalsocialismo. Con ello queda también aclarado quién sostiene socialmente esa pedagogía: es la NSDAP. La distinción entre Estado y Partido para describir la forma política del Tercer Reich sirve igualmente para su sistema educativo. De lo heredado se separa aquello que, en la estructura de poder de la NSDAP como aparato paralelo al Estado, se constituye. Eso constituye la «pedagogía ns.». El término abarca, pues, el saber implícito y subyacente de la educación nacionalsocialista, así como la extensión de ese saber y su práctica social —sin una concreción material quedaría, en definitiva, vacío." (Herrmann, et. al. 1988: 22).

La invitación del autor no es caer en diagnósticos ambiguos, sino identificar aquello que, siendo nocivo para el desarrollo de la ciudadanía democrática, se nos pasa por el cedazo de la ética profesional como arena entre los dedos. Este es un problema contingente que también nos remite al problema de la intencionalidad de enseñar ciencia. Herrmann (1988) plantea la tesis de la inexistencia -en términos metodológicos y didácticos- de una "pedagogía nacionalsocialista", unitaria ni teóricamente consistente, sino más bien un

conjunto heterogéneo de legitimaciones ideológicas y prácticas educativas subordinadas a la lógica totalitaria del régimen y al proyecto político-racial del nacionalsocialismo, más propia de un corpus pseudo intelectual que contribuía a falsificar los contenidos de la enseñanza. Las teorías pedagógicas elaboradas por intelectuales afines, como Ernst Krieck, tuvieron una incidencia limitada en la práctica real, la cual estuvo dominada por el adoctrinamiento político, el uso instrumental del mensaje perverso del "Mein Kampf" y la dinámica autoritaria del sistema nazi con el fin de cumplir su programa político y convertir la educación pública y privada en una herramienta para formar "herramientas de guerra".

En consecuencia, el texto sostiene que el estudio de la educación bajo el nacionalsocialismo debe entenderse como parte de una herencia ambivalente de la pedagogía moderna, donde coexisten tendencias de totalización política y, al mismo tiempo, tradiciones críticas que las enfrentan. Esta perspectiva permite no solo una reconstrucción histórica más precisa, sino también una reflexión más profunda sobre los límites, las continuidades y las responsabilidades de la pedagogía en contextos de dominación ideológica. Sobre el origen de la pedagogía nacionalsocialista y la relación teoría-práctica, Herrmann (1988) nos brinda algunas pistas para su real ponderación, sobre todo mediante su caracterización "antiintelectual", "antiteórica" y "antiempírica", respecto de la aproximación de los estudiantes a los problemas reales de las disciplinas científicas y del mundo real, a saber:

> "*La pedagogía nacionalsocialista puede —teóricamente— derivar de la teoría, de la práctica o de determinados fines, de forma exclusiva o combinada. Esto debe examinarse en detalle. La cuestión de si y en qué medida la pedagogía ns. se refiere a la teoría en sentido sistemático se limita aquí a la teoría de la educación (como ciencia de la educación) y distingue entre teoría nacionalsocialista y no nacionalsocialista. No puede afirmarse que esta última suministrara su saber a la pedagogía nacionalsocialista, ni a la inversa que la pedagogía ns. tomara esencialmente de la teoría educativa existente, si se consideran las diferencias de significado en ciertos términos y enunciados compartidos. En el proceso histórico-científico esa aparente comunidad de fondo ya se ha mostrado como tal. —La pedagogía ns. se nutrió, además, solo en pequeña medida de la teoría educativa nacionalsocialista o de lo que hoy se reconstruye como tal y cuyos exponentes serían Baeumler y Krieck. La NSDAP, sus secciones y asociaciones afines produjeron una literatura pedagógica en una abundancia sin precedentes. En la medida en que se concibió "desde la práctica para la práctica", no mostró interés por la teoría; en cuanto se trató de las auto-presentaciones y sistematizaciones de los funcionarios pedagógicos del nacionalsocialismo, rara vez remitieron de forma verificable a "sus" teóricos*

> *y, en el mejor de los casos, incorporaron sus hallazgos de manera fragmentaria. Esto vale independientemente de la cuestión de si los escritos de Baeumler y Krieck cumplen en sí mismos las exigencias que cabría plantear a una teoría sistemática de la práctica educativa nacionalsocialista, tanto en términos lógicos como analíticos. —También es observable en los hechos que la pedagogía ns. mantuvo escaso intercambio con la teoría: entre los distintos lugares sociales —oficinas del partido, escuelas del partido por un lado, universidades por otro— hay apenas tráfico; las sub-públicas rara vez se percatan unas de otras; no puede hablarse de un discurso pedagógico general. ¿De dónde procede entonces, en lo principal, la pedagogía ns. y quiénes son los productores de ese saber? Procede de la práctica del poder de la NSDAP. Esto confirma la relación teoría-práctica que en ella se formó como punto central del sistema en la ciencia de la educación. La hostilidad hacia la teoría, que se manifiesta en la confrontación contra la "inteligencia burguesa" y el marxismo y que crece por la necesidad de legitimación política, se proyecta, por supuesto, también sobre su pedagogía: por un lado en la ya conocida polémica contra el "materialismo, las zarandajas del entendimiento y el intelectualismo" (Schemm, doc. en: Kanz 1984, p. 102), y por otro en el rechazo decidido del pensamiento científico. La polémica y el rechazo..."* (Herrmann et al. 1988: 23).

Así todo, la denominada "pedagogía nacionalsocialista" no se originó ni se desarrolló a partir de una teoría educativa sistemática, ni tampoco mantuvo un intercambio significativo con la ciencia de la educación existente, ya fuera nacionalsocialista o no. Por el contrario, se trató fundamentalmente de una pedagogía surgida de la práctica del poder político de la NSDAP, caracterizada por su hostilidad hacia la teoría, el pensamiento científico y el discurso académico, y orientada de manera instrumental al adoctrinamiento y a la legitimación ideológica del régimen. Todo hace pensar que los intelectuales de la época, como Baeumler y Krieck, tuvieron una influencia limitada y fragmentaria, mientras que la producción pedagógica del nacionalsocialismo fue masiva, pragmática y desvinculada de un debate teórico coherente. La pedagogía nazi, por tanto, se configuró principalmente como una expresión del ejercicio del poder totalitario, más que como un campo educativo autónomo con fundamentos científicos o reflexivos, respondiendo a su defecto de nacimiento: responder a los requerimientos de la "masa". Su carácter "antiintelectual" radica en estas distinciones. Por ello, el proceso pedagógico del aprendizaje, desarrollado desde inicios del siglo XX en las diferentes escuelas pedagógicas alemanas, también estaba reñido con las verdaderas intencionalidades del NSDAP. Consideraremos estas cuestiones:

"… muestran el intento de mantener el pensamiento alejado de la práctica e incluso de anularlo en la praxis. Con ello la fundamentación teórica y científica de la pedagogía nacionalsocialista termina ya al principio. En el "punto de inflexión de la educación" se toma la "decisión por el alma" y contra el "*frío intelecto", se invoca "el poder del ánimo" como capacidad cognitiva frente al "conocimiento" (Schirach 1942, p. 101), y deben formar a los futuros líderes "vivencias", no "cursos" (ibíd., p. 9). La educación no sería ni necesitaría ser una ciencia, "pues no puede formarse a partir del saber; ... es un trabajo político y toma su verdadera fuerza de una revolución que da un nuevo ser" (Stellrecht 1944, p. 16). Estas afirmaciones deben tomarse en serio en la medida en que revelan el origen del abordaje nacionalsocialista de la educación: es la "revolución", es decir, la toma del poder y el dominio de la NSDAP, que se estiliza como "revolución". Eso significa que los referentes teóricos convencionales desaparecen o son reemplazados por la política: la orientación, la comprobación, la interpretación o la fundamentación normativa de la práctica. Cuando la pedagogía ns. recurre a la teoría educativa, lo hace de forma fragmentaria y en un contexto ideológico. Ella misma está primero aliada con la política y se desarrolla en y desde la práctica política. El criterio de verdad se convierte aquí en el éxito, el criterio de selección del saber en la doctrina política, y la "método" para construir conocimiento pasa a ser la acción. Así surge la pedagogía sistemáticamente como pedagogía de la acción: la teoría puede ser añadida sin consecuencias; ha perdido sus funciones en relación con la práctica. "Los movimientos y las instituciones educativas deben juzgarse por sus éxitos. Su valor para la nación no reside en el brillo de una teoría seductora" (Schirach 1942, p. 11). La vinculación de la pedagogía ns. con el dominio de la NSDAP implica que ella se formula primero en el proceso de ese partido y por sus portavoces y seguidores, que en primer lugar son los funcionarios de la educación nacionalsocialista quienes exponen y representan el saber disciplinario. Su valedor se llama Adolf Hitler. La competencia propia en cuestiones educativas está implícita para los funcionarios nacionalsocialistas. Como es sabido, se consideran con gusto "educadores por nacimiento" —así como "líderes por nacimiento"—, y todo líder de una formación nacionalsocialista se atribuye, por el cargo y la práctica, competencia pedagógica. A esta auto-habilitación le es inherente el desprecio por la teoría; sirvió para afirmarse tanto en la competencia interna de poder entre las distintas formaciones como frente a los portadores tradicionales de la educación. Este desprecio por la teoría se manifiesta en la forma particular de denigrar al maestro titulado y al "erudito gremial". Los funcionarios (educativos) del nacionalsocialismo son los productores de saber de la pedagogía ns. Sus escritos tienen ante todo la intención y la función de legitimar la educación nacionalsocialista o el dominio nacionalsocialista como*

> *educación y de imponerlo mediante la formación ideológica. Ante la coincidencia funcional, el estándar cualitativo y lógico-científico (de la literatura) de la pedagogía ns. es secundario y conduce a una valoración o clasificación inadecuada. Según los fines, podría distinguirse literatura de propaganda, de justificación, de autopresentación y de instrucción*". (Herrmann, et. al. 1988: 24).

Con esta información podemos, consecuentemente, afirmar que la pedagogía nacionalsocialista anuló deliberadamente el pensamiento teórico y científico en favor de una praxis política ideologizada, concebida como acción, vivencia y adoctrinamiento, y no como conocimiento reflexivo. Desde esta perspectiva, la educación dejó de entenderse como una ciencia y pasó a ser un instrumento directo del poder de la NSDAP, legitimado por el éxito político y la obediencia ideológica más que por criterios de verdad, racionalidad o fundamentación académica. La pedagogía nacionalsocialista se configuró como una "pedagogía de la acción", subordinada completamente a la política, donde los funcionarios del régimen —con Hitler como máxima autoridad simbólica— se autoproclamaron competentes en materia educativa, despreciando a los educadores profesionales y al saber académico. Sus producciones escritas tuvieron como función principal justificar, legitimar y difundir el dominio nacionalsocialista, relegando el rigor teórico a un plano secundario y transformando la educación en un mecanismo de formación ideológica y control social. Por todo lo anterior, el relevo ideológico fue en términos de contenidos y no, afirmamos, de procedimientos. Se buscaba la obediencia, y no la reflexión crítica; la inmolación, no el bien común; el odio y no el pluralismo, la empatía y la compasión; la homogeneidad y no la subjetividad ni las distinciones. Esto se expresa en la anulación del sujeto por la idea de la realización del destino del Estado nacional socialista. Eran los principios del orden y la autoridad:

> "*… se distinguen, en la que (en este orden) lo ampuloso se va desprendiendo y aumenta la sobriedad. Pero todo el conjunto está confeccionado según una plantilla ideológica y con una intención de política educativa; y esa la impuso Hitler. La voluntad de poder de Hitler impulsa esencialmente la pedagogía nacionalsocialista. Ella es, vista sistemáticamente, el lugar de su deducción. Las palabras del Führer, las órdenes del Führer, el «Mein Kampf» de Hitler fueron evangelio y autoridad dogmática de la pedagogía ns. Con la voluntad del Führer debe orientarse a imponer esa voluntad. Eso significa también: controlar, eliminar o quebrar toda otra voluntad. Si se toma esto como su enfoque propio, la pedagogía ns. debe entenderse a partir de él*". (Herrmann, et. al. 1988: 25).

Pero acaso hay una pedagogía nacional socialista: cuáles serían sus principios ordenadores, o, dicho de otro modo, sus aspectos epistemológicos. Sobre las cualidades de la pedagogía nacionalsocialista podemos ayudarnos de nuestros autores para perfilar de manera detallada estos elementos. Herrmann nos sigue ayudando en estas cuestiones esenciales, a saber:

> *"El origen y la función de una pedagogía determinan sus cualidades y su singularidad. La pedagogía nacionalsocialista nace de la voluntad de poder. Con ello, como se ha señalado arriba, sus cualidades pertenecen a un ámbito distinto del científico o teórico. No obstante, tradicionalmente se la evalúa desde la lógica científica, y de forma unánimemente negativa. Esto plantea, sin embargo, la pregunta de si la medida aplicada es adecuada o si exige otra explicación. Dado que la falta de capacidad de las cabezas implicadas no se aplica de manera general, podría interpretarse en sentido positivo que la constatada «falta de concepto» sea leída precisamente como «indicio de un concepto»; y que este consistiría en «captar ideopolíticamente las discrepancias entre la pretensión propagandística y la realidad de la educación ... y reconciliar semánticamente las contradicciones» (Tenorth 1985, p. 69). Puesto que esto es, en efecto, la función clásica de toda ideología, cabe preguntarse si en ello se agota la particular aportación de la pedagogía nacionalsocialista como ideología educativa, máxime cuando lo hace de forma deficiente: las oposiciones (p. ej. entre la Juventud Hitleriana y la escuela) y las contradicciones (p. ej. entre formación de élites y educación de masas) permanecen en la producción ideológica o se reproducen fielmente en ella; las oposiciones lógicas (p. ej. entre determinismo biológico y educación) rara vez se consideran. Con el tópico de la educación, todo el lenguaje pedagógico del nacionalsocialismo es ya en sí ideológico. No obstante, la pedagogía nacionalsocialista posee además una fuerza propia. No realiza la reconciliación señalada meramente «semánticamente», sino que intenta llevarla a la práctica y lo hace a su manera, de modo pedagógico: la implanta en el sujeto. A estas influencias llamó primero la atención Hans-Jochen Gamm en la discusión sobre la pedagogía nacionalsocialista con el término «seducción de las personas» (Gamm 1964, p. 30). Aunque este término no capture por completo «la complejidad del fenómeno educativo en la Alemania nacionalsocialista» (Lingelbach 1970, p. 21) —ningún término lo ha hecho hasta ahora—, sí aprehende la pedagogía nacionalsocialista en su función, que remite a la forma de su lenguaje y con la que se prolonga en la política (Thamer 1986). Sus características bien conocidas —el pathos, la imaginería, el rico y cursi adorno,*

las repeticiones sugestivas— pueden entenderse positivamente como medios de seducción, y ellas..." (Herrmann, et. al. 1988: 25).

Para Herrmann, la pedagogía nacionalsocialista no puede comprenderse ni evaluarse adecuadamente desde criterios científicos o teóricos tradicionales, ya que su origen y función no fueron académicos, sino ideopolíticos, derivados directamente de la voluntad de poder del régimen nazi. Su aparente falta de coherencia conceptual no constituye simplemente una deficiencia intelectual, sino que debe interpretarse como una estrategia ideológica, orientada a gestionar, encubrir o naturalizar las contradicciones entre la propaganda y la realidad del sistema educativo. Él sostiene que la especificidad de esta pedagogía radica en su capacidad de intervenir directamente en los sujetos, no solo a través del discurso, sino mediante prácticas educativas que buscan implantar la ideología en la experiencia y en la subjetividad, operando por medios de seducción emocional y simbólica. De este modo, la pedagogía nacionalsocialista se configura como un instrumento central de dominación política, cuya eficacia reside menos en la coherencia teórica que en su potencia retórica, afectiva y formativa al servicio del proyecto totalitario. La ausencia de consistencia teórico-epistemológica expone sus fundamentos prácticos y utilitaristas: la consagración de la propaganda en el contexto pedagógico. Ello pone a la práctica nacional socialista como un ejercicio planificado de intimidación, sumisión y acción psicológica sobre la subjetividad, sometiendo a los sujetos a repensarse desde "la colectividad" política. Es así como nuestro autor expone:

"*…prueban que la pedagogía nacionalsocialista está formulada psicológicamente, no lógicamente. Esto incluye también que emplea conceptos básicos como consignas y frases como lemas. Su forma "ilógica" tiene su propia lógica; solo que no es científica; busca el "éxtasis en lugar del conocimiento" (Steinhaus 1981, p. 111). El carácter propagandístico del aparato ideológico nacionalsocialista es tan conocido como la maestría de Hitler en ese arte, cuyos mecanismos él mismo revela ocasionalmente (p. ej. Hitler 1939, p. 196 y ss.). El primero que examinó la retórica en Mein Kampf llegó en 1939 a la conclusión de que Hitler se aprovechaba de "un esquema de pensamiento teológico" y que su producción ideativa tenía rasgos míticos (Burke 1967, p. 20). Entre ellos se cuentan, entre otros: un esquema amigo-enemigo y la personalización de las relaciones sistémicas, imágenes de discordia y concordia, visiones de salvación, un motivo de promesa y el simbolismo del renacimiento (ibíd., p. 16 y ss.). Este análisis es acertado. El propio Hitler menciona la misa católica como ejemplar de la "coerción de la libertad de voluntad del hombre" para imponer "una voluntad más fuerte" (Hitler 1939, p. 531 y ss.). Precisamente ahí reside el enfoque pedagógico (en contraste con el político) de la toma del poder nacionalsocialista*

y el punto de partida de la pedagogía ns.: en la manipulación calculada de la voluntad. No es difícil detectar en ella elementos míticos del tipo citado. ¿Es, pues, la educación nacionalsocialista en gran medida un espectáculo mítico y su contenido ideológico su representación? ¿Puede entenderse la pedagogía ns. como mito y cuál sería su función real? En la historiografía política la puesta en escena del dominio nacionalsocialista ya se considera un mito (Hirschfeld/Kettenacker 1981), y su imposición mediante mitos ha sido descrita de nuevo recientemente (Thamer 1986)". (Herrmann, et. al. 1988: 26).

Aquí encontramos una fuente que nutrió la práctica pedagógica nacionalsocialista: la estimación, sobrevalorización y uso malicioso de la leyenda, el mito, el trascendido, la fantasía, la invención maquiavélica revestida de pseudociencia; la mentida transformada en verdad. la pedagogía nacionalsocialista se estructuró sobre bases psicológicas y mítico-simbólicas, y no sobre una lógica racional o científica, utilizando conceptos y consignas como instrumentos de propaganda destinados a manipular la voluntad y las emociones más que a producir conocimiento. Su aparente "ilógica" responde, en realidad, a una lógica propia orientada a la movilización afectiva, al éxtasis colectivo y a la adhesión ideológica. Podemos comprender desde este enfoque que la pedagogía nacionalsocialista operó como un dispositivo educativo de carácter mítico, estrechamente vinculado a la retórica y a la escenificación del poder nazi, donde elementos como el esquema amigo-enemigo, las promesas de salvación y el simbolismo del renacimiento cumplieron una función formativa y disciplinadora. Así, la educación bajo el nacionalsocialismo no fue principalmente un proceso de enseñanza, sino un mecanismo de dominación simbólica orientado a moldear subjetividades y asegurar la obediencia política que utilizó como medio la manipulación. Por ello Herrmann termina exponiendo:

"El origen y la función de una pedagogía determinan sus cualidades y su singularidad. La pedagogía nacionalsocialista nace de la voluntad de poder. Con ello, como se ha señalado arriba, sus cualidades pertenecen a un ámbito distinto del científico o teórico. No obstante, tradicionalmente se la evalúa desde la lógica científica, y de forma unánimemente negativa. Esto plantea, sin embargo, la pregunta de si la medida aplicada es adecuada o si exige otra explicación. Dado que la falta de capacidad de las cabezas implicadas no se aplica de manera general, podría interpretarse en sentido positivo que la constatada «falta de concepto» sea leída precisamente como «indicio de un concepto»; y que este consistiría en «captar ideopolíticamente las discrepancias entre la pretensión propagandística y la realidad de la educación ... y reconciliar semánticamente las contradicciones» (Tenorth 1985, p. 69). Puesto que esto es, en efecto, la función clásica de toda ideología, cabe

preguntarse si en ello se agota la aportación particular de la pedagogía nacionalsocialista como ideología educativa, máxime cuando lo hace de forma deficiente: las oposiciones (p. ej. entre la Juventud Hitleriana y la escuela) y las contradicciones (p. ej. entre formación de élites y educación de masas) permanecen en la producción ideológica o se reproducen fielmente en ella; las oposiciones lógicas (p. ej. entre determinismo biológico y educación) rara vez se consideran. Con el tópico de la educación, todo el lenguaje pedagógico del nacionalsocialismo es ya en sí ideológico. No obstante, la pedagogía nacionalsocialista posee además una fuerza propia. No realiza la reconciliación señalada meramente «semánticamente», sino que intenta llevarla a la práctica y lo hace a su manera, de modo pedagógico: la implanta en el sujeto. Hans-Jochen Gamm fue el primero en llamar la atención sobre tales influencias en la discusión sobre la pedagogía nacionalsocialista con el término «seducción de las personas» (Gamm 1964, p. 30). Aunque este término no capture por completo «la complejidad del fenómeno educativo en la Alemania nacionalsocialista» (Lingelbach 1970, p. 21) —ningún término lo ha hecho hasta ahora—, sí aprehende la pedagogía nacionalsocialista en su función, que remite a la forma de su lenguaje y con la que se prolonga en la política (Thamer 1986). Sus características bien conocidas —el pathos, la imaginería, el rico y cursi adorno, las repeticiones sugestivas— pueden entenderse positivamente como medios de seducción, y prueban que la pedagogía nacionalsocialista está formulada psicológicamente, no lógicamente. Esto incluye también que emplea conceptos básicos como consignas y frases como lemas. Su forma "ilógica" tiene su propia lógica; solo que no es científica; busca el "éxtasis en lugar del conocimiento" (Steinhaus 1981, p. 111). El carácter propagandístico del aparato ideológico nacionalsocialista es tan conocido como la maestría de Hitler en ese arte, cuyos mecanismos él mismo revela ocasionalmente (p. ej. Hitler 1939, p. 196 y ss.). El primero que examinó la retórica en Mein Kampf llegó en 1939 a la conclusión de que Hitler se aprovechaba de "un esquema de pensamiento teológico" y que su producción ideativa tenía rasgos míticos (Burke 1967, p. 20). Entre ellos se cuentan, entre otros: un esquema amigo-enemigo y la personalización de las relaciones sistémicas, imágenes de discordia y concordia, visiones de salvación, un motivo de promesa y el simbolismo del renacimiento (ibíd., p. 16 y ss.). Este análisis es acertado. El propio Hitler menciona la misa católica como ejemplar de la "coerción de la libertad de voluntad del hombre" para imponer "una voluntad más fuerte" (Hitler 1939, p. 531 y ss.). Precisamente ahí reside el enfoque pedagógico (en contraste con el político) de la toma del poder nacionalsocialista y el punto de partida de la pedagogía nacionalsocialista: en la manipulación calculada de la voluntad. No es difícil detectar en ella elementos míticos del tipo citado. ¿Es, pues, la educación nacionalsocialista en

gran medida un espectáculo mítico y su contenido ideológico su representación? ¿Puede entenderse la pedagogía nacionalsocialista como mito y cuál sería su función real? En la historiografía política la puesta en escena del dominio nacionalsocialista ya se considera un mito (Hirschfeld/Kettenacker 1981), y su imposición mediante mitos ha sido descrita de nuevo recientemente (Thamer 1986)". (Herrmann, et. al. 1988: 26-27).

¿Cómo comprender este fenómeno? Más bien, ¿cómo se ha intentado explicar? Herrmann identifica cuatro esbozos o "intentos conceptuales" para abordar la comprensión de la pedagogía nacionalsocialista:

"… Si el nuevo intento de definición ha de ser útil, no debe contradecir de forma radical las propuestas conceptuales previas; éstas no son en absoluto erróneas. Señalan la pedagogía nacionalsocialista en puntos centrales, aunque desde perspectivas distintas:

1. Dimensión antropológica/biológica. Gamm, en su Esbozo de una sistemática de la educación nacionalsocialista (Gamm 1964), aborda la dimensión antropológica como biológica y aportó a la investigación histórica educativa conceptos aún útiles hoy, como «corrección vital» (Vitalkorrektur) y «cría de tipos» (Typenzucht).

2. Dimensión política. El aspecto político de esta «pedagogía de cría» se expresa en la fórmula «formación total del hombre» (totale Menschenformung). Aunque descriptivo, el término conlleva una valoración negativa que se refleja en expresiones como «destrucción de la persona» o «perversión de la pedagogía política».

3. Dimensión normativa. La dimensión antropológica como normativa se ha abordado hasta ahora solo de forma negativa: denominaciones como «no-pedagogía», «antipedagogía», «pseudo-pedagogía» o «pedagogía negra» parten del concepto humanista de educación propio de la Ilustración europea. Según ese horizonte de valores, la pedagogía nacionalsocialista aparece como una contradictio in adjecto. Que bajo nuestros valores no pueda aparecer positivamente y solo como auto-contradictoria no es motivo para omitir su determinación normativa.

4. Dimensión institucional y didáctica. En términos institucionales y didácticos, la educación nacionalsocialista se entiende como «educación por formaciones» (Formationserziehung), descrita con mayor detalle por Harald Scholtz. De su descripción se deduce que tal educación no puede derivarse a posteriori de la

teoría —por ejemplo, de una «pedagogía de la formación» atribuible a Baeumler—, pues en aspectos esenciales allí no aparece.

Los conceptos presentados sobre la realidad y la idealidad de la educación nacionalsocialista se sintetizan, no en lo material, sino en lo ideológico, bajo el término «mito pedagógico». Un mito es aquí el proceso pedagógico real en su esfuerzo por forjar identidad colectiva (nacionalsocialista) y conferir sentido. Sus momentos ideales son heroísmo, lucha, muerte, sacrificio y salvación. El mito es la forma que adopta la función social de reconciliar la pretensión y la realidad del dominio nacionalsocialista y en la que éste se realiza en la conciencia colectiva. La pedagogía nacionalsocialista contribuye a ello mediante la manipulación de la voluntad, a su manera propia. Esto se comprende si se interpreta el concepto de «mito» aplicado a la pedagogía nacionalsocialista sobre todo en su dimensión psicológica. Así se obtiene un concepto de pedagogía nacionalsocialista que surge de ella misma, de sus mecanismos. Su capacidad explicativa debería poder competir con la deducción tradicional de la pedagogía nacionalsocialista a partir de una supuesta «teoría de la educación» nacionalsocialista. Aquí «mito» se toma en el uso común como expresión simbólica, pero con poder real sobre la realidad, de experiencias colectivas no racionalizadas o de procesos originarios. Subyacen al mito determinadas formas de pensamiento y de percepción que se concretan en los elementos míticos citados y que repercuten en la realidad social. Del símbolo puede surgir una forma cultural, como ocurrió sin duda en el nacionalsocialismo. Georg Lukács describió la transformación de una aprehensión racional en una aprehensión irracional de la realidad como constitutiva del mito nacionalsocialista. La cualidad psicológica del mito reside en su magia: (re)presenta arquetipo e imagen, ser y símbolo sin distinción; la idealidad es al mismo tiempo realidad, la expresión es existencia. En este punto de una forma de ser pre-racional o de la ausencia de conciencia de la diferencia, Cassirer situó la distinción entre mito y religión. Que el nacionalsocialismo comparte mucho con una (religión sustituta), especialmente en la trascendencia de la realidad, fue advertido pronto por contemporáneos distanciados. Thomas Mann lo llamó en 1930 una «escatología proletaria»; Ernst Bloch reconoció en los mitologemas y en la estética de los «nazis» una «pobre nueva paganización». Me parece que el concepto de mito ofrece, precisamente en el punto del ser «mágico», una clave para la forma y el efecto de la pedagogía nacionalsocialista y, por tanto, no es en sí mismo solo otro ideologema. Describe y esclarece en la pedagogía nacionalsocialista: (1) su orientación hacia el sujeto: esa razón y reflexión...". (Herrmann, et. al. 1988: 26-27).

La ideología del NSDAP puede caracterizarse como una forma de dominación pseudo-científica y antirracional, que rechazó los fundamentos de la modernidad ilustrada mientras instrumentalizaba selectivamente sus medios técnicos. Su antiintelectualismo, su apelación al mito y su pedagogía de la acción revelan un proyecto profundamente antimoderno en valores, aunque moderno en sus instrumentos, cuyo objetivo central fue anular la razón crítica y moldear subjetividades obedientes al poder totalitario. la ideología del NSDAP puede caracterizarse de manera consistente como un movimiento pseudo-científico que hizo uso del lenguaje, el prestigio y ciertos procedimientos formales de la ciencia sin someterse a sus principios fundamentales de racionalidad, verificación y coherencia teórica. El nacionalsocialismo recurrió selectivamente a nociones tomadas de la biología racial, la eugenesia y la pedagogía para legitimar jerarquías y decisiones políticas previamente definidas, transformando conceptos científicos en consignas ideológicas. La verdad dejó de depender de criterios epistémicos y pasó a medirse por su eficacia política, su capacidad de movilización emocional y su éxito en la imposición del dominio.

En este marco, el nacionalsocialismo manifestó un carácter profundamente antimoderno, pese a servirse de medios técnicos y organizativos propios de la modernidad. El régimen rechazó los valores centrales de la Ilustración —la razón crítica, el universalismo, la autonomía del sujeto y la igualdad jurídica— y los sustituyó por una concepción orgánica y jerárquica de la comunidad nacional, definida racialmente. La apelación constante a mitos de origen, destino, sacrificio y renacimiento revela una cosmovisión que, en términos culturales y filosóficos, remite a formas premodernas de comprensión del mundo, configurando una modernidad regresiva: tecnológicamente avanzada, pero ideológicamente reaccionaria.

Herrmann nos muestra con claridad el antiintelectualismo estructural del movimiento nacionalsocialista. El desprecio por la teoría, la ciencia y el pensamiento académico no fue un rasgo marginal, sino un componente funcional del sistema de poder. La educación fue concebida como acción política, vivencia emocional y formación de la voluntad, no como proceso reflexivo ni como campo científico autónomo. Los funcionarios del partido se atribuyeron competencia pedagógica por el solo hecho de ejercer el mando, desacreditando al docente formado y al intelectual como representantes de una "inteligencia burguesa" considerada peligrosa para la cohesión ideológica del régimen. Este antiintelectualismo se articuló con un antirracionalismo explícito, que desplazó la razón por la emoción, el mito y la sugestión psicológica. La pedagogía nacionalsocialista se estructuró sobre bases afectivas y simbólicas, orientadas a producir adhesión y obediencia antes que comprensión. El uso sistemático de consignas, imágenes míticas, esquemas amigo-enemigo y promesas de salvación colectiva convirtió la educación en un dispositivo

de manipulación de la voluntad. En este sentido, el conocimiento fue sustituido por la vivencia extática y la verdad por la creencia compartida. La ideología del NSDAP adquirió un carácter sectario y totalizante, al exigir una lealtad absoluta y excluir cualquier forma de disenso. La pedagogía desempeñó un papel central en este proceso al implantar la ideología en la subjetividad, integrando educación, política y vida cotidiana en un mismo sistema de socialización. La división radical entre amigos y enemigos, la identificación del líder como autoridad suprema y la negación de la autonomía individual consolidaron un modelo de dominación que no buscaba convencer racionalmente, sino formar sujetos dóciles, emocionalmente movilizados y plenamente subordinados al proyecto totalitario del nacionalsocialismo.

Para abundar, abordemos algunos elementos del nacionalsocialismo en el "territorio pedagógico", ayudándonos de más autores que han investigado este problema. Schütze (2000) explica estos procesos de subversión de la realidad como una forma de aplicación de control étnico y sanitario desde la propaganda. La forma fue la aplicación de un modelo de "sociedad aria" aplicado desde la imposición de la idea social y biológica de la familia. Es así como expone:

> *"«Der neue Brockhaus» de 1941 no hace gran alarde sobre la familia. La entrada no alcanza ni la longitud de una columna. A la definición habitual le sigue un breve repaso histórico. «El surgimiento de la cosmovisión liberal» en el siglo XIX y la entrecomillada «liberación de la mujer» se citan como causas del distanciamiento de la mujer respecto a sus deberes familiares (Der neue Brockhaus 1941, S. 12). El marxismo aspira a la destrucción de la familia, mientras que el nacionalsocialismo «la preserva y fomenta por razones espirituales, morales y de biología popular. Le devolvió su alta importancia como primera comunidad educativa y guardiana de la fuerza del pueblo (familias numerosas)» (ibíd., S. 12). Con ello se señalan los principios centrales que guiaban al nacionalsocialismo respecto a la familia: no una «liberación de la mujer», sino la restauración de las estructuras patriarcales. Cuando se habla de la familia como «primera comunidad educativa», no se quiere decir que sea la dominante, sino la primera en un orden temporal que precede al Estado y al partido. Si bien las madres también fueron formadas en numerosos cursos sobre sus deberes domésticos y educativos a través de la Liga de Mujeres del NS y la Organización Alemana de Mujeres (Deutsches Frauenwerk, DFW), la formación ideológica correspondía más bien a las organizaciones infantiles y juveniles como el Jungvolk, la Hitlerjugend y la Liga de Muchachas Alemanas (Bund Deutscher Mädel, BDM) que a la familia (véase Czarnowski 1989). Y, por último, la familia se considera guardiana de la fuerza del pueblo. La referencia*

> *a las «familias numerosas» deja sin ambigüedad lo que significa ser «guardiana de la fuerza del pueblo». A pesar de los intensos esfuerzos, por ejemplo mediante asignaciones familiares, subsidios por hijos y la concesión de préstamos para contraer matrimonio, destinados a inducir a las mujeres trabajadoras a abandonar su empleo en favor de un marido desempleado y a casarse, las tasas de natalidad aumentaron solo moderadamente. Además, ese aumento fue en parte un efecto de recuperación: parejas que durante la Gran Depresión habían aplazado la formación de una familia recuperaron el tiempo perdido. En conjunto, el número total de hijos nacidos —en promedio 1,9— no aumentó hasta los años 1938/1940 (véase Marschalck 1984)".*[52] (Schütze, 2000: 22).

La idea propuesta se inserta de manera coherente en el marco interpretativo desarrollado anteriormente y permite profundizar en la comprensión del nacionalsocialismo como un proyecto de dominación pedagógica, en el que educación, propaganda y biopolítica se articulan de forma inseparable. Tal como señala Schütze (2000), la subversión sistemática de la realidad operó como un mecanismo de control étnico y sanitario, donde la pedagogía no se limitó al ámbito escolar, sino que se expandió al conjunto de la vida social mediante dispositivos simbólicos, normativos y afectivos. En el llamado "territorio pedagógico", el nacionalsocialismo construyó una realidad paralela en la que los conceptos de salud, normalidad, familia y comunidad fueron redefinidos según criterios raciales. Esta operación fue eminentemente pedagógica, en la medida en que buscó formar percepciones, hábitos y disposiciones subjetivas, naturalizando la exclusión y la jerarquización biológica como si fueran hechos evidentes y científicamente fundados. La propaganda desempeñó aquí un papel central, no como mera difusión de mensajes, sino como instrumento educativo permanente, orientado a modelar conductas y sensibilidades. La familia "aria" se convirtió en uno de los núcleos privilegiados de esta pedagogía biopolítica. Como han mostrado autores como George L. Mosse, Detlev Peukert y Claudia Koonz, el régimen transformó la familia en una institución ideológica, encargada de reproducir biológica y moralmente al Volk. A través de políticas de natalidad, educación sexual, control sanitario y exaltación de la maternidad racial, el nacionalsocialismo impuso

[52] Schütze, Yvonne (2000). "Constancia y cambio: Sobre la historia de la familia en el siglo XX". Pp.16-35. En: Benner, Dietrich y Tenorth, Heinz-Elmar (ed.) /2000). Procesos educativos y relaciones de crianza en el siglo XX. Desarrollos prácticos y formas de reflexión en contexto histórico. Revista de Pedagogía, Suplemento; N°42. Weinheim y otros. Beltz, 2000. Original: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim u. a.: Beltz 2000, 293 S. — (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42.

una concepción de la familia como unidad biológica al servicio del Estado, donde la vida privada quedaba subsumida bajo los fines políticos del régimen.

Esta pedagogización de la biología (que representa una perspectiva segregada y falsaria) y de lo social implicó una inversión radical de la relación entre educación y realidad. No se trataba de educar para comprender el mundo, sino de educar para aceptar una construcción ideológica del mundo, incluso cuando esta entraba en conflicto con la experiencia cotidiana o con la racionalidad científica. En este sentido, la subversión de la realidad descrita por Schütze se vincula directamente con el carácter pseudo-científico y antirracional del nacionalsocialismo, donde la propaganda sustituye al conocimiento y la pedagogía se convierte en una técnica de gobierno de los cuerpos y las poblaciones. Este enfoque permite comprender que el proyecto educativo del nacionalsocialismo no fue un simple complemento del poder político, sino uno de sus ejes estructurantes. La imposición del modelo de "sociedad aria" a través de la familia revela hasta qué punto la educación fue concebida como un instrumento de ingeniería social, orientado a producir sujetos biológicamente "aptos", ideológicamente conformes y emocionalmente vinculados al régimen. De este modo, el "territorio pedagógico" se constituyó en un espacio clave de la dominación totalitaria, donde se articulaban propaganda, control sanitario y exclusión racial bajo la apariencia de normalidad educativa.

Schütze, (2000) agrega en este análisis:

> *«Guardiana de la fuerza del pueblo» no significaba, sin embargo, únicamente aportar nuevos miembros a la comunidad nacional mediante los nacimientos, sino que estos miembros debían distinguirse además por un patrimonio hereditario racial y sanitariamente valioso. Así, la Ley para la protección de la sangre alemana y del honor alemán de 1935 prohibió las relaciones sexuales y los matrimonios entre judíos y personas de "sangre alemana o emparentada racialmente". Al servicio de la política racial se encontraba también la reforma del derecho matrimonial de 1938, que introdujo el principio de la ruptura del matrimonio y cuya función fue facilitar los divorcios entre los llamados matrimonios mixtos. Si el aumento de las cifras de divorcio en la década de 1930 —no existen datos disponibles entre 1942 y 1945— se debió efectivamente a divorcios de "matrimonios mixtos" es, hasta donde sé, una cuestión que aún no ha sido investigada (véase Wagner 1997). En la bibliografía, la familia en el nacionalsocialismo es tratada primordialmente como objeto de la política demográfica y racial. En cambio, se presta poca atención a los patrones de relaciones familiares y, cuando se hace, se intenta*

deducirlos a partir de datos demográficos. Así, por ejemplo, Adelheid, condesa de Castell-Rüdenhausen, afirma: "Con el cambio del ciclo familiar demográfico y socioeconómico estuvieron asociados también cambios en las estructuras de las relaciones familiares, como por ejemplo la disminución de comportamientos autoritarios o el fortalecimiento de los vínculos emocionales" (Castell-Rüdenhausen 1989, p. 76). Frente a ello, Sieder (1987) observa —a mi juicio con razón— que constituye un "fetichismo de la estructura" sostener que los cambios en la vida familiar pueden reconocerse a partir de los cambios en la composición del hogar. En efecto, las estructuras familiares en las sociedades fascistas no difieren necesariamente de las de otras sociedades. Aunque, por tanto, no existan investigaciones relevantes sobre el espacio interno de la familia durante la época del nacionalsocialismo, cabe suponer que la familia, en tanto unidad biosocial más pequeña y al desempeñar solo un papel secundario dentro de la "comunidad nacional", pudo conservar, dentro de ciertos límites, aquella "capacidad de autorregulación" de la que ya se ha hablado. Esta suposición se ve respaldada también por numerosos textos autobiográficos en los que se relatan diversos patrones de relación en conexión con la situación política. Walter Kempowski ha retratado —aunque con una elaboración literaria— a su propia familia como una mezcla presumiblemente no atípica de orgullo nacionalista, oportunismo y crítica velada: "En la sala de estar, sobre el sofá, colgaba un mapa de Europa. Chinches de colores: cómo Alemania se hace cada vez más grande. Las chinches estaban unidas con hilos de lana roja, sacados del costurero. 'Verdún ha caído', había dicho lacónicamente el locutor de noticias, como si no fuera nada especial. '¡Caramba!', exclamó mi padre, '¡magnífico!'. Algún día habría que comprar un retrato del Führer. Tal vez el del abrigo, en el que se le ve desde atrás. '¡Ahí parece muy razonable!'. Los franceses serían un pueblo sin cultura, decía mi hermano. No tendrían en absoluto músicos famosos. 'Sí, César Franck', dijo mi padre, 'ese hizo buena música'. Y también habían escrito buenos libros, los franceses. Tendríamos que leerlos más tarde. Yo acuso de Émile Zola, sobre los abusos en el ejército y la justicia. 'Eso debe de estar completamente corrompido'. Ulla pronto iría al servicio laboral. En el baile de graduación había podido cantar Fritze Bollmann, como cantor ambulante, con la gorra ladeada en la cabeza. 'Alégrate', dijo Robert, 'ahí te darán un vestido de doncella con broche' (Kempowski 1975, p. 132). (Schütze, 2000: 23-24).

Queda de manifiesto que el nacionalsocialismo configuró una ideología criminal e inmoral al intervenir de manera sistemática y violenta en la esfera más íntima de la vida social —la familia— subordinándola a un proyecto de ingeniería racial y biopolítica. Bajo la retórica de la "protección del pueblo" y de la "salud hereditaria", el régimen nazi transformó el

derecho, la moral y las relaciones familiares en instrumentos de exclusión, persecución y destrucción de personas definidas como biológica y racialmente “indeseables”. Las leyes raciales de 1935 y la reforma matrimonial de 1938 ejemplifican esta criminalización de la vida privada, al prohibir vínculos afectivos y facilitar la disolución forzada de matrimonios sobre la base de criterios raciales, vulnerando de manera radical la dignidad humana y los principios éticos fundamentales.

Al mismo tiempo, Schütze muestra que esta ideología criminal no operó únicamente a través de la coerción jurídica, sino también mediante una normalización social y cultural del racismo, que penetró la vida cotidiana y las relaciones familiares. Aunque la familia pudo conservar ciertos márgenes de autorregulación, los testimonios autobiográficos revelan un clima de aceptación parcial, oportunismo y adaptación pragmática al régimen, donde la violencia simbólica del nacionalsocialismo se integró en prácticas aparentemente triviales y discursos cotidianos. De este modo, el texto subraya que la inmoralidad del nacionalsocialismo no solo radicó en sus crímenes legales y políticos, sino también en su capacidad para corromper las normas éticas básicas de convivencia, transformar la discriminación en deber cívico y convertir la exclusión y la persecución racial en comportamientos socialmente tolerados o incluso celebrados.

El estudio de Harder (2023) también enfatiza las distancias entre teoría y praxis, destacando que muchas instituciones educativas que privilegiaban el mérito y el orden fueron fuertemente infiltradas por el nacionalsocialismo dado que, en primera instancia. No veían en ello algo nocivo. Estos elementos, propios de la noción de normalización educativa de la escuela del siglo XX, fueron tomadas con normalidad por las instituciones y el profesorado, sobre todo dentro de las instituciones cristianas que simentaban un sello formativo en la normatividad del proceso:

> “*…La resistencia del director del Stephansstift, probablemente surgida sobre todo de un espíritu nacional-conservador cristiano, no obstante, no se mantuvo por mucho tiempo. Apenas un mes después, el 26 de mayo de 1933, el pastor Wolff declaró en un día de hermanos que le agradaría que aquellos hermanos que se sintieran interiormente capaces se afiliasen al NSDAP, ya que, como explicó un mes más tarde, de todos modos no se podía detener el desarrollo y por ello era aconsejable sumarse a tiempo. El sorprendente viraje de pastor Wolff hacia las exigencias del nuevo régimen, dado sus previos y claros rechazos, se comprende en el contexto de la simultánea y sucesiva Gleichschaltung de las iglesias regionales evangélicas y de las instituciones a ellas vinculadas, como la Diakonie y la Misión Interior. Poco después de la toma*

del poder por los nacionalsocialistas, la organización de los «Cristianos Alemanes» (Deutsche Christen, DC), creada por los nuevos gobernantes, intentó desde julio de 1933 apoderarse de las estructuras asociativas de la iglesia evangélica. Como supervisión estatal superior para las iglesias regionales evangélicas y sus asociaciones afines, el gobierno en Berlín nombró poco después a los llamados «comisarios estatales para la Iglesia y la Misión Interior», encargados de vigilar y promover los esfuerzos regionales de Gleichschaltung. En la iglesia regional de Hannover destacó en este sentido sobre todo el director del Friederikenstift, el pastor Hans Hustedt. Como nacionalsocialista fiable y convencido, había sido nombrado para esta región «comisario regional para la Misión Interior». En los meses siguientes se esforzó con vehemencia, en la línea del nuevo gobierno, para que, como en muchos otros ámbitos de la sociedad, también las instituciones evangélicas..."[53] (Harder, 2023: 337).

Respecto de la naturaleza de la reforma educativa que impulsaron los nacionalsocialistas y la necesidad de construir lindes entre la ideología del NSDAP y las continuidades del pensamiento pedagógico alemán, Ogris (2008) realiza un estudio contundente y muy decidor de los rasgos de mediana duración del pensamiento pedagógico "tradicional", muy relacionado a los planteamientos de la Nueva Escuela de John Dewey, y que perviven en el contexto nacional socialista, aun cuando los maestros e intelectuales debieron elegir vivir bajo el terror del régimen, muchas veces viviendo como militantes "pasivos" del NSDAP, o asociado a agrupaciones pseudo gremiales del NSDAP. Ogris (2008) expone en torno a la identificación de vertientes pedagógicas dentro de la práctica pedagógica en el concierto del NSDAP:

"*Entre los pedagogos del siglo XX, Petersen (1884–1952) ocupa una posición particular: por un lado, como científico de la educación gracias a la investigación empírica pedagógica (pädagogische Tatsachenforschung) desarrollada por él; por otro, por el concepto de la Escuela del Plan Jena, que funcionó como escuela experimental y de prácticas de la Universidad de Jena. Peter Petersen nació en 1884 en las cercanías de Flensburgo. Su personalidad estuvo marcada por la sobriedad y el escepticismo, así como por la pesada*

[53] Harder, Jürgen (2023). Die Theorie und Praxis der Zwangs- und Fürsorgeerziehung weiblicher und männlicher Jugendlicher zur Zeit des Deutschen Kaiserreichs und der Wei-marer Republik am Beispiel der evangelischen Diakonieanstalten Him-melsthür und Stephansstift. Dissertation Zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Geschichtswissenschaften (Dr. phil.) Vorgelegt der Philosophischen Fakultät I Institut für Geschichte der Martin-Luther,-Universität Halle-Wittenberg.

certeza de que el ser humano tiene límites, debilidades y errores. Intentó atenuar esta constatación negativa mediante el estudio y la orientación hacia la comunidad, la responsabilidad y la reflexión pedagógica. En 1909 comenzó su labor docente. Sus puestos de trabajo fueron Leipzig, Hamburgo y, a partir de 1923, la cátedra de Pedagogía en la Universidad de Jena. Allí sentó las bases de una obra con impacto a nivel mundial. La Universidad de Jena contaba con una escuela experimental y de prácticas vinculada a ella. Uno de los ejes de trabajo era la formación académica del profesorado, motivo por el cual se fundó el «Instituto de Ciencias de la Educación», en el que los problemas de la realidad educativa eran observados y evaluados científicamente. Petersen escribió numerosas obras y fue ampliamente reconocido por sus aportes científicos. En 1950, su escuela universitaria fue cerrada por razones políticas, ya que su modelo escolar no se ajustaba a la ideología de la naciente República Democrática Alemana. En 1945 se afilió al Partido Socialdemócrata y terminó situándose entre todos los frentes políticos. Falleció en marzo de 1952 en Jena. El concepto escolar de Petersen constituía un fuerte contraste con la vida escolar tradicional. Eliminó las clases convencionales y organizó «grupos base» intergeneracionales. En estos grupos se trabajaba siguiendo un plan semanal, cuyo propósito era fomentar la autonomía y la actividad propia de los niños. Este método de trabajo requería un espacio concebido como una «sala de estar escolar». La enseñanza frontal pasó a ser cosa del pasado; el espacio escolar debía estimular el trabajo autónomo y activo, así como favorecer la concentración interior. El aula era organizada conjuntamente por los niños y debía convertirse en un espacio de experiencia estimulante. La evaluación del rendimiento fue sustituida por una «caracterización» verbal, en la que se describía la personalidad del niño. La Escuela del Plan Jena era abierta y contaba con una rica vida escolar y de aula, cuyos elementos eran diversos y estaban interrelacionados, y conformaban un todo pedagógicamente bien concebido. El énfasis en el grupo y la subordinación e integración del individuo en el colectivo fueron cuestionados por críticos contemporáneos de Petersen. En términos fundamentales, el objetivo de Petersen con su enseñanza en grupos era el desarrollo ulterior de la enseñanza basada en el trabajo. Petersen veía la ventaja del trabajo grupal en la promoción del individuo dentro de un marco social: en los diálogos deseados, en el silencio, en la disposición a la entrega, en una relación íntima con los contenidos, en el estudio de las fuentes y, finalmente, en la activación de las relaciones interpersonales. En el trabajo grupal estaba permitido todo aquello que sirviera a la solución objetiva de las tareas y que no interfiriera en el trabajo de los demás. Petersen no solo fue cuestionado por otros, sino que también mantuvo una actitud crítica consigo mismo. Reflexionó sobre un posible «sociologismo pedagógico», pero estaba convencido de que era posible considerar las necesidades individuales incluso

dentro de un grupo. Otra cuestión era si una enseñanza basada permanentemente en el trabajo grupal podía asegurar un rendimiento educativo de alto nivel. Dicho rendimiento estaba garantizado porque existía una estructura básica que tenía en cuenta el ritmo y los intereses individuales. Junto con su esposa Else Müller-Petersen, Petersen creó la investigación empírica pedagógica (pädagogische Tatsachenforschung). Su tarea consistía en asegurar y controlar el trabajo pedagógico y en promover su desarrollo ulterior sobre bases científicas. La Escuela del Plan Jena fue un experimento escolar en el que situaciones escolares individuales se integraron en un conjunto equilibrado. Un experimento escolar debía, naturalmente, ser observado y controlado científicamente. A estos fines se añadieron la formación del profesorado y la investigación escolar. En Jena se practicó principalmente la investigación escolar, de modo que la Escuela del Plan Jena puede considerarse una escuela de investigación. «La investigación empírica pedagógica es, por tanto, en Petersen, investigación escolar»…."[54] (Ogris, 2008: 37).

Ogris presenta la incidencia de la obra y del pensamiento de Peter Petersen como ideas estructurantes de educación y escuela, aun cuando, tras la guerra fuera censurado y sus escuelas clausuradas por la RDA. En torno a la figura de Peter Petersen y su concepto escolar, de investigación empírica pedagógica y su subsistencia en el marco del nacionalsocialismo, expone:

"*…se investigó el campo escolar. La tarea propiamente dicha de la investigación empírica pedagógica consistía en fundamentar el trabajo escolar tanto empírica como filosóficamente. En este marco también se abordaba la relación entre ciencia y práctica. Ambos ámbitos debían considerarse en un plano de igualdad, ya que la irracionalidad de la vida desempeñaba en la educación un papel tan relevante como el trabajo racional. La racionalidad entendida como principio exclusivo de la educación escolar habría significado un desprendimiento del sustrato vital y una reducción de lo humano. La educación consciente debía recoger las fuerzas existentes e influir en la educación inconsciente. La especificidad de la doctrina pedagógica de Petersen en la Escuela del Plan Jena residía en que permitía la presencia de lo irracional de la*

[54] Ogris, Juliane(2008). Reformpädagogik und Nationalsozialismus . zur Erlangung des akademischen Grades zur Magistra der Philosophie Studium: Pädagogik Schwerpunkt: Erwachsenenbildung Universität Klagenfurt. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt Fakultät für Kulturwissenschaften.

realidad educativa, pero al mismo tiempo iluminaba constantemente la acción educativa que actuaba sobre ella. Dado que pedagogía y política están intrínsecamente vinculadas, también debe cuestionarse la postura política de Petersen. En la primera mitad del siglo XX, Petersen concibió en Alemania una escuela transformada y la desarrolló progresivamente. La adaptación de la escuela a una dictadura es, en cierto modo, necesaria si no se toma la decisión de abandonar la institución. Dado que Petersen deseaba la continuidad y el desarrollo de su escuela, cayó bajo la influencia de la ideología nacionalsocialista, a la cual hizo concesiones. No obstante, la fuerza de su pedagogía fue tal que sus efectos perduran hasta la actualidad. Para comprender la conducta de Petersen es preciso recurrir a su biografía. Creció como hijo de campesinos en el norte de Schleswig y aprendió la perseverancia y, debido al destino propio de una región fronteriza, una determinada orientación nacional. Su perfil de personalidad no favorecía los vínculos amistosos ni colegiales, por lo que se concentró en la investigación en ciencias de la educación. Esto implicó, al servicio de su obra, acomodarse reiteradamente al régimen político, lo que en el Tercer Reich constituía un riesgo. Si Petersen se convirtió en un nacionalsocialista consciente es una cuestión que debe permanecer abierta; sin embargo, su adscripción religiosa, su formación humanista y su sentido de responsabilidad pedagógica parecen hablar más bien en contra de ello".[55] (Ogris, 2008: 38).

La figura de Peter Petersen como un pedagogo central del siglo XX, destacando su doble contribución: por un lado, el desarrollo de una pedagogía empírica científicamente orientada, y por otro, la creación de un modelo escolar innovador, la Escuela del Plan Jena, que constituyó una alternativa profunda a la escolaridad tradicional. La idea principal sostiene que la obra de Petersen se articuló en torno a la integración entre teoría, práctica e investigación, con el objetivo de formar sujetos autónomos dentro de un marco comunitario, sin renunciar al rigor científico ni a la reflexión crítica sobre los límites y tensiones de su propio modelo pedagógico.[56]

[55] Ogris, Juliane(2008). Reformpädagogik und Nationalsozialismus . zur Erlangung des akademischen Grades zur Magistra der Philosophie Studium: Pädagogik Schwerpunkt: Erwachsenenbildung Universität Klagenfurt. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt Fakultät für Kulturwissenschaften.

[56] Ibidem.

Ogris muestra que la pedagogía de Petersen fue el resultado de una búsqueda consciente de equilibrio entre individuo y comunidad, entre libertad y estructura, y entre innovación educativa y control científico de la práctica escolar. La Escuela del Plan Jena no fue solo un experimento metodológico, sino un proyecto pedagógico integral, donde organización escolar, didáctica, evaluación y vida comunitaria formaban un todo coherente. La sustitución de la enseñanza frontal por el trabajo autónomo y grupal, la organización intergeneracional de los estudiantes, la transformación del aula en un espacio de experiencia y la evaluación cualitativa del aprendizaje reflejan una concepción de la educación centrada en el desarrollo integral del niño. Al mismo tiempo, subraya que Petersen no idealizó su propuesta: reconoció los riesgos de un posible "sociologismo pedagógico" y se interrogó críticamente sobre los límites del trabajo grupal permanente. Esta actitud autocrítica, junto con la creación de la investigación empírica pedagógica (pädagogische Tatsachenforschung), muestra que su proyecto no fue dogmático, sino abierto a la revisión científica. La clausura de su escuela por razones políticas en 1950 evidencia, además, la tensión constante entre pedagogía y poder en la Alemania del siglo XX, y refuerza la idea de que su obra quedó situada "entre frentes" ideológicos, sin ajustarse plenamente a ninguno (Ogris, 2008).

Peter Petersen (1884–1952) fue un destacado pedagogo alemán cuya obra se inscribe en la tradición de la pedagogía activa y humanista del siglo XX. Su pensamiento educativo se desarrolló en un contexto de profundos cambios sociales y culturales, lo que lo llevó a cuestionar las formas tradicionales de enseñanza y a proponer un modelo escolar centrado en la formación integral del ser humano. Para Petersen, la educación no debía limitarse a la transmisión de contenidos, sino orientarse al desarrollo armónico de las dimensiones intelectual, física, emocional y social del estudiante, entendiendo el aprendizaje como un proceso activo, experiencial y profundamente social. Fue profesor en la Universidad de Jena, conocido por desarrollar el "Plan de Jena" (o Jena-Plan), un modelo de educación progresista centrado en la escuela como "comunidad de vida" y la actividad del niño, que buscaba reformar la enseñanza a través de grupos de edad mixta y el aprendizaje práctico. A pesar de su éxito inicial, su obra fue criticada y su escuela cerrada por el régimen de la República Democrática Alemana (RDA) poco antes de su muerte, y más tarde su legado fue objeto de controversia por posibles elementos racistas en sus escritos.

Niños del Plan de Jena. Universitätskindergarten Jena (Ida-Seele-Archiv, Akte Käte Heintze).

Niños y niñas del Plan de jena. Universitätskindergarten Jena (Ida-Seele-Archiv, Akte Käte Heintze).

Peter Petersen (1884-1952)

En 1922 fundó la Escuela de Jena, también conocida como Escuela de Comunidad de Jena, la cual se convirtió en el principal espacio de experimentación de su propuesta pedagógica. A partir de esta experiencia surgió el denominado Plan de Jena, sistematizado en su obra El método de la educación activa (1927). Este plan proponía una organización escolar alternativa, en la que el aula se concebía como una comunidad de aprendizaje y convivencia, y en la que los estudiantes asumían un rol activo y responsable en su propio proceso formativo. La escuela, desde esta perspectiva, debía ser un espacio de vida compartida, cooperación y crecimiento personal.

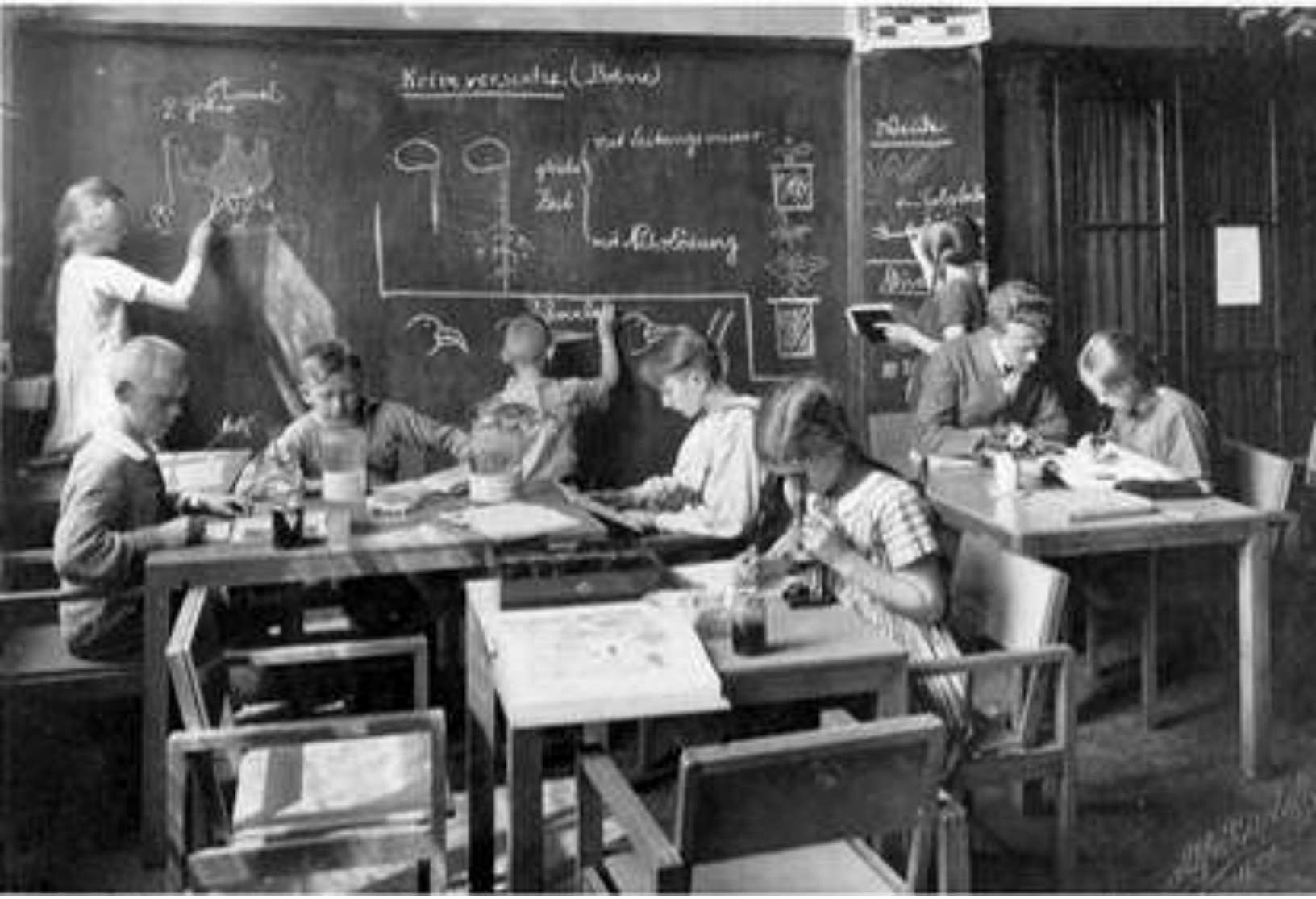
El Plan de Jena se fundamenta en la idea de que el aprendizaje surge de la actividad y la experiencia directa. Petersen sostenía que los niños aprenden mejor cuando actúan, experimentan, investigan y resuelven problemas concretos, en lugar de limitarse a escuchar explicaciones. Por ello, la enseñanza debía organizarse en torno a actividades significativas que conectaran el conocimiento con la realidad del estudiante. Esta orientación se vincula estrechamente con los planteamientos de la pedagogía progresista y con enfoques constructivistas del aprendizaje, que conciben al estudiante como constructor activo de su saber.

Un elemento central de la propuesta de Petersen es el aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo no solo cumple una función académica, sino también formativa, ya que permite desarrollar habilidades sociales fundamentales como la comunicación, la colaboración, el respeto por los demás y la responsabilidad compartida. En el marco del Plan de Jena, la vida escolar se organiza de modo que los estudiantes aprendan a convivir, a ayudarse mutuamente y a construir conocimientos de manera colectiva, fortaleciendo así el sentido de comunidad. El Plan de Jena otorga especial importancia al desarrollo socioemocional. Petersen entendía que la educación debía atender tanto a la dimensión cognitiva como a la emocional, promoviendo la empatía, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. El clima escolar debía ser seguro, inclusivo y afectivamente significativo, de modo que cada estudiante pudiera sentirse valorado y reconocido como parte de la comunidad educativa. Esta dimensión emocional resulta clave para favorecer la motivación, la autorregulación y una disposición positiva hacia el aprendizaje. La propuesta pedagógica de Petersen resulta especialmente pertinente para la educación primaria, ya que se ajusta a las características del desarrollo infantil. En este nivel, el Plan de Jena puede aplicarse mediante actividades prácticas y experienciales, como juegos didácticos, proyectos, experimentos sencillos y salidas pedagógicas, que permiten a los niños aprender de manera concreta y significativa. El trabajo cooperativo favorece el aprendizaje social y el desarrollo del lenguaje, mientras que el enfoque interdisciplinario permite integrar distintas áreas del conocimiento en torno a temas comunes, aprovechando la curiosidad natural de los estudiantes. Otro aspecto fundamental del Plan

de Jena es la atención a la diversidad. Petersen reconocía que cada estudiante aprende a su propio ritmo y de acuerdo con sus intereses y capacidades, por lo que la enseñanza debía adaptarse a estas diferencias. El rol del docente, en este contexto, consiste en observar, acompañar y orientar los procesos de aprendizaje, actuando como mediador más que como transmisor exclusivo de conocimientos. De este modo, se promueve una educación inclusiva que respeta las particularidades individuales y favorece el desarrollo integral de todos los estudiantes.

El Plan de Jena de Peter Petersen constituye una propuesta pedagógica coherente y profundamente humanista, que concibe la escuela como una comunidad de aprendizaje y convivencia. Su énfasis en la actividad, la cooperación, el desarrollo socioemocional y la atención a la diversidad lo convierte en un enfoque plenamente vigente para la educación primaria, especialmente en contextos que buscan formar sujetos autónomos, solidarios y capaces de participar activamente en la vida social. Peter Petersen desarrolló su labor en un contexto marcado por profundas transformaciones políticas, sociales y educativas: el tránsito del Imperio alemán a la República de Weimar, el ascenso del nacionalsocialismo y, posteriormente, la división de Alemania tras la Segunda Guerra Mundial. Este escenario de crisis y reconfiguración influyó decisivamente en su pensamiento pedagógico. Su énfasis en la comunidad, la responsabilidad y la reflexión educativa puede entenderse como una respuesta humanista a un siglo atravesado por la guerra, la fragmentación social y la instrumentalización ideológica de la educación. A diferencia de la pedagogía nacionalsocialista, Petersen defendió una orientación científica y reflexiva de la educación (Ogris, 2023), aunque su énfasis en el grupo y la comunidad generó críticas y malentendidos en distintos contextos políticos. Durante el régimen nazi, su posición fue ambigua y compleja —como la de muchos intelectuales alemanes—, mientras que en la posguerra su modelo escolar fue considerado incompatible con la ideología de la naciente RDA, lo que llevó al cierre de su escuela universitaria. Su afiliación al Partido Socialdemócrata en 1945 y su progresivo aislamiento político reflejan las dificultades de sostener una pedagogía autónoma en contextos de fuerte polarización ideológica. La figura de Peter Petersen se comprende plenamente solo si se la sitúa en el cruce entre innovación pedagógica, compromiso científico y condicionamientos políticos. Su legado reside tanto en la Escuela del Plan Jena como en su concepción de la pedagogía como una práctica que debe ser experimentada, observada y críticamente evaluada, manteniendo siempre abierta la tensión entre ideales educativos y realidades históricas concretas.

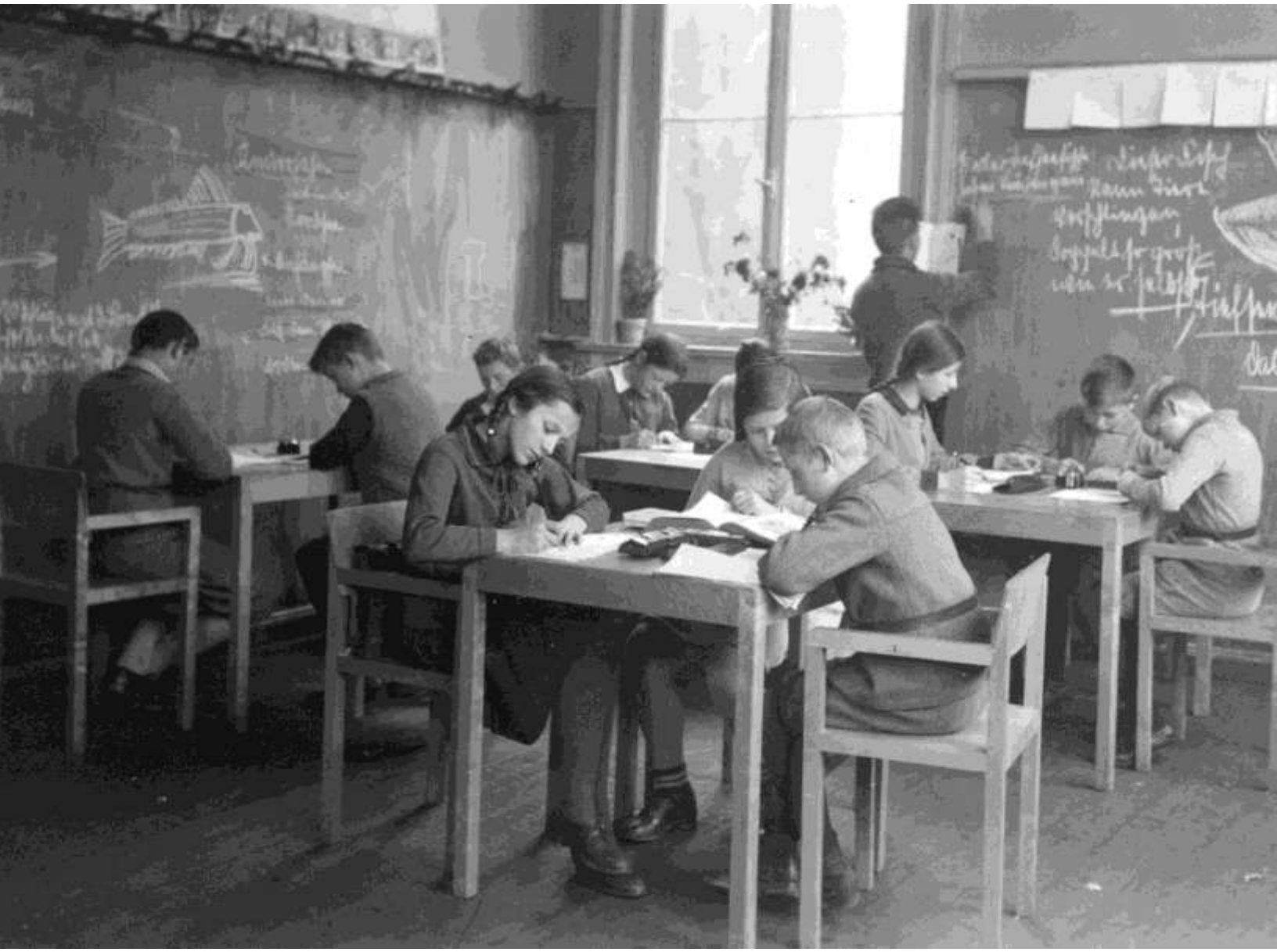
Los antecedentes expuestos permiten conjeturar la persistencia de un modelo pedagógico que, tras la guerra, se materializó en diversos proyectos de enseñanza de la ciencia en Europa. Posiblemente ellos representen una proyección metodológica de los principios del Plan de Jena.



Grupo escolar bajo el Plan de Jena (1925). Die Gruppenarbeit war von Beginn an ein wichtiges Element in der Jenaplanschule. Bildrechte: MDR/Peter-Petersen-Archiv, Vechta
https://www.mdr.de/nachrichten/thueringen/ost-thueringen/jena/historische-bilder-jenaplan-schule-100.html
Tambien en:

Referencia orioginal: «¡Cambiar la vida escolar desde sus cimientos!» por Dr. Harald Ludwig. “El pedagogo reformista Peter Petersen (1884–1952)”. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Universität Münster. https://www.jenaplan-archiv.de/ludwig/ludwig-text.html

Grupo escolar bajo el Plan de Jena (1925). «¡Cambiar la vida escolar desde sus cimientos!» por Dr. Harald Ludwig. “El pedagogo reformista Peter Petersen (1884–1952)”. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Universität Münster.
https://www.jenaplan-archiv.de/ludwig/ludwig-text.html



Grupo escolar bajo el Plan de Jena (1925). Die Gruppenarbeit war von Beginn an ein wichtiges Element in der Jenaplanschule.
Bildrechte: MDR/Peter-Petersen-Archiv, Vechta
https://www.mdr.de/nachrichten/thueringen/ost-thueringen/jena/historische-bilder-jenaplan-schule-100.html

Cómo sobrellevó Petersen el contexto nacionalsocialista: desde una mirada suspicaz hasta las explicaciones heroicas. Ciertamente, el contexto fue gravoso para todos quienes tuvieron que sobrellevar. Manfred Berger expone:

> "*Durante la época del nacionalsocialismo, Petersen se adaptó en mayor o menor medida al régimen pardo (véase Ortmeyer 2008). Sin embargo, no perteneció ni al NSDAP, ni a las SS ni a las SA. Su afiliación desde 1934 al «Sindicato Nacionalsocialista de Docentes» (Nationalsozialistischer Lehrerbund, NSLB), en la «Sección Profesional del Reich I – Docentes de universidades» (n.º 3196), carece en última instancia de relevancia política, ya que se trataba del antiguo «Bund für Schulreform», incorporado de manera colectiva al proceso de alineamiento ideológico del régimen. El profesor universitario no participó activamente en el trabajo político ni ideológico del NSLB; al menos, hasta ahora no existen pruebas que indiquen lo contrario".*

Berger realiza una caracterización matizada y crítica de la trayectoria de Peter Petersen durante el nacionalsocialismo, subrayando la ambigüedad de su posición política y pedagógica. Si bien Petersen no fue miembro formal del NSDAP ni de sus organizaciones paramilitares, el texto muestra que sí se adaptó funcionalmente al régimen, integrándose a estructuras educativas alineadas con el poder nazi y participando activamente en instancias de formación ideológica, incluso en contextos extremos como la Academia para el Liderazgo Juvenil y el campo de concentración de Buchenwald. La idea central es que esta adaptación no puede ser interpretada como neutralidad política: aunque no fue un ideólogo oficial del régimen, su capital académico y pedagógico fue instrumentalizado —y en parte ofrecido— al proyecto nacionalsocialista, especialmente en el ámbito de la educación, la juventud y la legitimación "científica" de la pedagogía al servicio del Estado totalitario. Nuestro autor expone seguidamente:

> *"En mayo de 1943, Petersen impartió por primera vez una conferencia en la «Academia para el Liderazgo Juvenil», con sede en Braunschweig. Se trataba de «la escuela superior de formación de dirigentes de la Juventud Hitleriana (HJ) para la preparación de cuadros dirigentes a tiempo completo» (Schultz 1978, p. 9). En esta misma institución volvió a intervenir en agosto del mismo año ante el cuerpo docente de las «Escuelas Adolf Hitler» y, además, impartió allí, en mayo, un curso sobre «Educación en los Estados Unidos». Posteriormente, en el marco del tercer «curso de formación», permaneció nuevamente una semana completa en Braunschweig, donde dictó 23 conferencias bajo el título «Formas y sistemas educativos» (desde la Grecia*

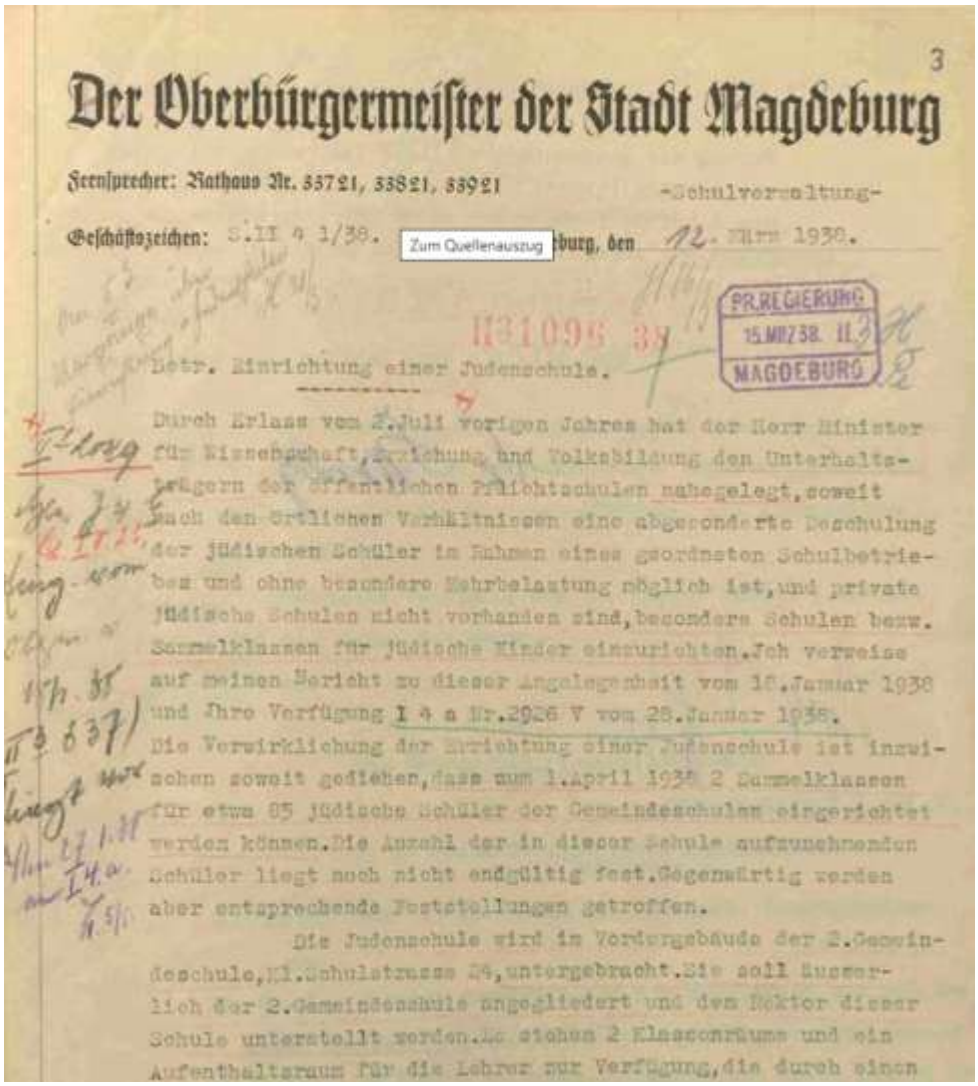
clásica hasta la actualidad: Estados Unidos, Inglaterra, Rusia) (Döpp 2003, p. 562). Asimismo, fue responsable de tres conferencias en el campo de concentración de Buchenwald (véase Schwan 2007, pp. 137 ss.; Harten 2012, pp. 265 s.). El profesor de la Universidad de Jena disertó, entre otros temas, el 25 de abril de 1944 sobre «La ciencia al servicio de la vida: la pedagogía contemporánea». Los oyentes eran estudiantes noruegos deportados, encarcelados por sus protestas contra la ocupación alemana en Noruega. El objetivo de la conferencia era inducir a los estudiantes noruegos a incorporarse a las Waffen-SS (véase Ortmeyer 2009, p. 290). Tras el colapso de la era hitleriana, Petersen pudo continuar trabajando en la Universidad de Jena. El 1 de febrero de 1946 ingresó en el Partido Socialdemócrata Alemán (SPD), que el 22 de abril de 1946 fue forzosamente unificado con el Partido Comunista Alemán (KPD) para formar el Partido Socialista Unificado de Alemania (SED). Debido a los ataques explícitos provenientes de círculos del SED contra su concepción escolar, abandonó el partido en mayo de 1948 como acto de protesta. Esta decisión no le resultó beneficiosa y fue utilizada por sus adversarios para propiciar su marginación. Los esfuerzos de Petersen por obtener un cargo académico en Alemania Occidental no tuvieron éxito. Con la voluntad quebrantada y «ante la destrucción de la obra externa de toda una vida» (Heintze 1964, p. 533), se fue retirando progresivamente de la vida pública. Falleció el 21 de marzo de 1952 en la clínica universitaria de Jena. Su última morada se encuentra en su pueblo natal de Großenwiehe. Petersen contrajo matrimonio en dos ocasiones. El 1 de septiembre de 1911 se casó con Gertrud Zoden (1892–1957), con quien tuvo una hija (n. 1912) y dos hijos (n. 1914; n. 1916). El matrimonio fue disuelto el 22 de diciembre de 1927. Pocas semanas después, el 9 de febrero de 1928, Petersen contrajo matrimonio con la asesora pedagógica Else Müller (1891–1968). De esta unión nacieron tres hijos: dos hijas (n. 1928; n. 1930) y un hijo (n. 1932)".[57]

El análisis de Manfred Berger enfatiza el contraste entre la continuidad institucional de Petersen tras 1945 y su progresiva marginación posterior, primero en la Alemania oriental socialista y luego en su fallido intento de reinserción académica en Alemania Occidental. Esta trayectoria posterior refuerza la imagen de un intelectual atrapado entre regímenes políticos antagónicos, cuya obra pedagógica fue cuestionada tanto por su compromiso previo con el nacionalsocialismo como por su incompatibilidad con el modelo educativo socialista del SED. El desenlace biográfico -marcado por el aislamiento, la pérdida de reconocimiento y el retiro de la vida pública- sugiere una biografía intelectual atravesada

[57] Peter Petersen (1884-1952). Manfred Berger. Nifbe. https://nifbe.de/fachbeitraege/peter-petersen-1884-1952/

por la instrumentalización política de la pedagogía y por las tensiones entre ciencia, ideología y poder en el siglo XX.

No obstante, lo anterior, Peter Petersen es reconocido principalmente como el creador del "Plan Jena" (*Jenaplan*), una concepción pedagógica reformista que proponía una escuela centrada en la comunidad, el trabajo cooperativo, la vida escolar como experiencia integral y la superación de la enseñanza frontal tradicional. Sus aportes se inscriben en el movimiento de la Escuela Nueva, enfatizando la educación activa, la organización flexible de los grupos de aprendizaje y la formación del carácter a través de la vida colectiva. Berger nos permite advertir que estos aportes pedagógicos no estuvieron exentos de ambigüedades ideológicas, ya que ciertos elementos de su pensamiento -como la centralidad de la comunidad, la subordinación del individuo al colectivo y una concepción orgánica de la educación- facilitaron su compatibilización parcial con el discurso nacionalsocialista, especialmente en el llamado "territorio pedagógico". Así, el legado de Petersen aparece hoy como históricamente relevante pero problemático, obligando a distinguir entre la innovación pedagógica de su obra y su disposición a colaborar, directa o indirectamente, con proyectos políticos autoritarios que instrumentalizaron la educación con fines ideológicos y de control social.



3

Der Oberbürgermeister der Stadt Magdeburg

Fernsprecher: Rathaus Nr. 33721, 33821, 33921 -Schulverwaltung-

Geschäftszeichen: S.II a 1/38. Zum Quellenauszug burg, den 12. März 1938.

PR.REGIERUNG 15.MRZ38. II MAGDEBURG

Betr. Einrichtung einer Judenschule.

Durch Erlass vom 2.Juli vorigen Jahres hat der Herr Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung den Unterhaltspflichtigen der öffentlichen Volksschulen nahegelegt, soweit nach den örtlichen Verhältnissen eine abgesonderte Beschulung der jüdischen Schüler im Rahmen eines geordneten Schulbetriebes und ohne besondere Mehrbelastung möglich ist, und private jüdische Schulen nicht vorhanden sind, besondere Schulen bezw. Sammelklassen für jüdische Kinder einzurichten. Ich verweise auf meinen Bericht zu dieser Angelegenheit vom 14. Januar 1938 und Ihre Verfügung I 4 a Nr. 2926 V vom 28. Januar 1938.

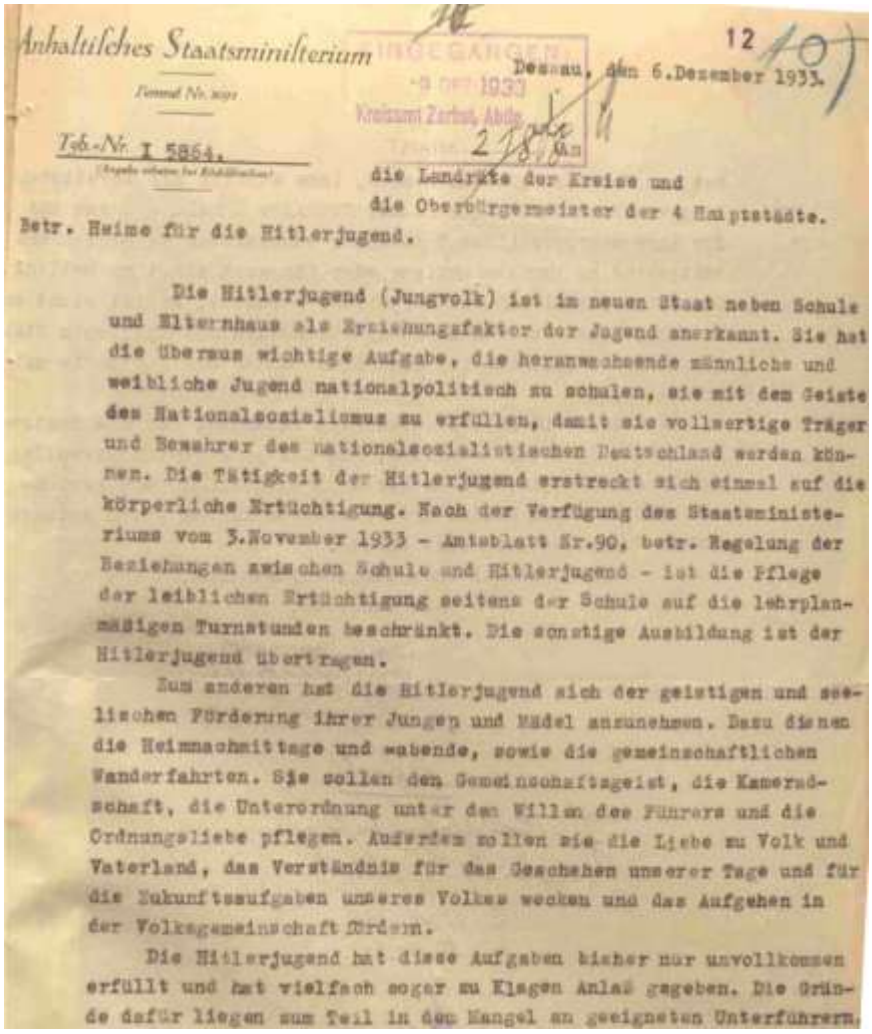
Die Verwirklichung der Einrichtung einer Judenschule ist inzwischen soweit gediehen, dass zum 1. April 1938 2 Sammelklassen für etwa 85 jüdische Schüler der Gemeindeschulen eingerichtet werden können. Die Anzahl der in dieser Schule aufzunehmenden Schüler liegt noch nicht endgültig fest. Gegenwärtig werden aber entsprechende Feststellungen getroffen.

Die Judenschule wird im Vordergebäude der 2. Gemeindeschule, Kl. Schulstrasse 24, untergebracht. Sie soll äusserlich der 2. Gemeindeschule angegliedert und dem Rektor dieser Schule unterstellt werden. Es stehen 2 Klassenräume und ein Aufenthaltsraum für die Lehrer zur Verfügung, die durch einen

Archivo Estatal de Sajonia-Anhalt, C 28 II Gobierno de Magdeburgo. Departamento de Iglesias y Escuelas, n.º 3996, f. 3. Henkel, Riccarda y Schmalz, Björn (2021). Jugend und Erziehung im Nationalsozialismus. Sachsen-Ahalt. Quedlinburg.

Fragmento del texto: "*Por decreto del 2 de julio del año pasado, el señor Ministro de Ciencia, Educación y Cultura recomendó a los directores de las escuelas públicas obligatorias que, en la medida en que, según las circunstancias locales, fuera posible una escolarización completa de los alumnos judíos dentro de un funcionamiento escolar ordenado y sin carga adicional especial, y no existieran escuelas judías privadas, establecieran escuelas especiales o clases agrupadas para niños judíos. Remito a mi informe sobre este asunto del 14 de enero de 1938 y a su disposición I 4 a Fr. 2926 V del 28 de enero de 1938. La realización de la creación de una escuela para judíos ha avanzado hasta tal punto que para el 1 de abril de 1938 pueden establecerse 2 clases agrupadas para aproximadamente 85 alumnos judíos de las escuelas municipales. El número de alumnos que serán admitidos en esta escuela aún no está definitivamente fijado. Actualmente se están realizando los preparativos correspondientes. La escuela para judíos se alojará en el edificio delantero de la 2. escuela municipal, Schützenstraße 24. Deberá estar adscrita fuera de la 2. escuela municipal …*"

Referencia original: Schießausbildung von HJ-Mitgliedern im Wehrertüchtigungslager, BArch, Bild 146-1981-053-35A, CC-BY-SA 3.0. Entrenamiento de tiro de miembros de las Hitlerjugend (Juventud Hitleriana), en el campo de adiestramiento militar, BArch, Bundesarchiv (Archivo Federal Alemán). imagen 146-1981-053-35A, CC-BY-SA 3.0. En: Henkel, Riccarda y Schmalz, Björn (2021). Jugend und Erziehung im Nationalsozialismus. Sachsen-Ahalt. Quedlinburg.



Anhaltisches Staatsministerium

Dessau, den 6.Dezember 1933.

Tgb.-Nr. I 5864.

die Landräte der Kreise und
die Oberbürgermeister der 4 Hauptstädte.

Betr. Heime für die Hitlerjugend.

Die Hitlerjugend (Jungvolk) ist im neuen Staat neben Schule und Elternhaus als Erziehungsfaktor der Jugend anerkannt. Sie hat die überaus wichtige Aufgabe, die heranwachsende männliche und weibliche Jugend nationalpolitisch zu schulen, sie mit dem Geiste des Nationalsozialismus zu erfüllen, damit sie vollwertige Träger und Bewahrer des nationalsozialistischen Deutschland werden können. Die Tätigkeit der Hitlerjugend erstreckt sich einmal auf die körperliche Ertüchtigung. Nach der Verfügung des Staatsministeriums vom 3.November 1933 - Amtsblatt Nr.90, betr. Regelung der Beziehungen zwischen Schule und Hitlerjugend - ist die Pflege der leiblichen Ertüchtigung seitens der Schule auf die lehrplanmäßigen Turnstunden beschränkt. Die sonstige Ausbildung ist der Hitlerjugend übertragen.

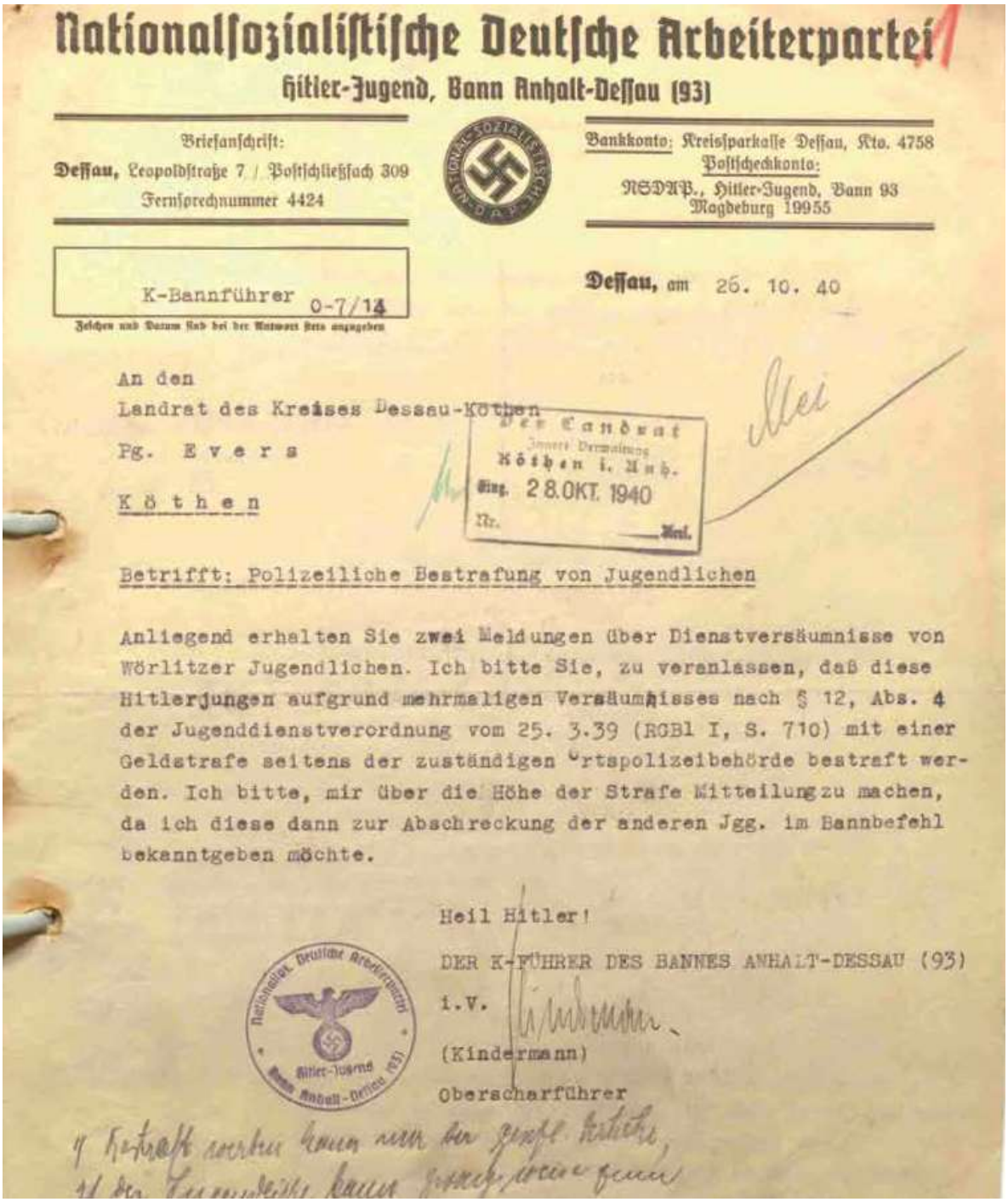
Zum anderen hat die Hitlerjugend sich der geistigen und seelischen Förderung ihrer Jungen und Mädel anzunehmen. Dazu dienen die Heimnachmittage und -abende, sowie die gemeinschaftlichen Wanderfahrten. Sie sollen den Gemeinschaftsgeist, die Kameradschaft, die Unterordnung unter den Willen des Führers und die Ordnungsliebe pflegen. Außerdem sollen sie die Liebe zu Volk und Vaterland, das Verständnis für das Geschehen unserer Tage und für die Zukunftsaufgaben unseres Volkes wecken und das Aufgehen in der Volksgemeinschaft fördern.

Die Hitlerjugend hat diese Aufgaben bisher nur unvollkommen erfüllt und hat vielfach sogar zu Klagen Anlaß gegeben. Die Gründe dafür liegen zum Teil in dem Mangel an geeigneten Unterführern,

Archivo Estatal de Sajonia-Anhalt, Z 149 Dirección del distrito de Zerbst, n.º 124, f. 12. En: Henkel, Riccarda y Schmalz, Björn (2021). Jugend und Erziehung im Nationalsozialismus. Sachsen-Ahalt. Quedlinburg.

La Hitlerjugend (Jungvolk) es reconocida en el nuevo Estado, junto con la escuela y el hogar, como factor educativo de la juventud. Tiene la tarea sumamente importante de instruir políticamente a la juventud masculina y femenina en crecimiento, de llenarla con el espíritu del nacionalsocialismo, para que puedan convertirse en portadores y guardianes plenamente válidos de la Alemania nacionalsocialista. La actividad de la Hitlerjugend se extiende, por un lado, a la aptitud física. Según la disposición del Ministerio de Estado del 3 de noviembre de 1933 —Boletín Oficial n.º 90, relativo a la regulación de las relaciones entre la escuela y la Hitlerjugend— el cuidado de la aptitud física por parte de la escuela se limita a las horas de gimnasia previstas en el plan de estudios. La demás formación se ha transferido a la Hitlerjugend. Por otra parte, la Hitlerjugend debe ocuparse del fomento intelectual y espiritual de sus muchachos y muchachas. Para ello sirven las veladas en los hogares y las veladas de grupo, así como las excursiones comunitarias. Deben cultivar el espíritu de comunidad, la camaradería, la subordinación a la voluntad del Führer y el amor por el orden. Además, deben despertar el amor al pueblo y a la patria, la comprensión de los acontecimientos de nuestros días y de las tareas futuras de nuestro pueblo, y fomentar la integración en la comunidad popular. La Hitlerjugend hasta ahora ha cumplido estas tareas solo de manera incompleta y en muchos casos incluso ha dado motivo de quejas. Las razones de ello se encuentran en parte en la falta de enseñanza adecuada...

Campamento de grupo pertenecientes a la Hitlerjugend (Juventud Hitleriana). Archivo Estatal de Sajonia-Anhalt, Z 149 Dirección del distrito de Zerbst, n.º 124, folio 73 . En: Henkel, Riccarda y Schmalz, Björn (2021). Jugend und Erziehung im Nationalsozialismus. Sachsen-Ahalt. Quedlinburg.



Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei

Hitler-Jugend, Bann Anhalt-Dessau (93)

Briefanschrift:
Dessau, Leopoldstraße 7 / Postschließfach 309
Fernsprechnummer 4424

Bankkonto: Kreissparkasse Dessau, Kto. 4758
Postscheckkonto:
NSDAP., Hitler-Jugend, Bann 93
Magdeburg 19955

K-Bannführer 0-7/14
Zeichen und Datum sind bei der Antwort stets anzugeben

Dessau, am 26. 10. 40

An den
Landrat des Kreises Dessau-Köthen
Pg. E v e r s
K ö t h e n

Der Landrat
Innere Verwaltung
Köthen i. Anh.
Eing. 28.OKT. 1940
Nr. Anl.

Betrifft: Polizeiliche Bestrafung von Jugendlichen

Anliegend erhalten Sie zwei Meldungen über Dienstversäumnisse von Wörlitzer Jugendlichen. Ich bitte Sie, zu veranlassen, daß diese Hitlerjungen aufgrund mehrmaligen Versäumnisses nach § 12, Abs. 4 der Jugenddienstverordnung vom 25. 3.39 (RGBl I, S. 710) mit einer Geldstrafe seitens der zuständigen Ortspolizeibehörde bestraft werden. Ich bitte, mir über die Höhe der Strafe Mitteilung zu machen, da ich diese dann zur Abschreckung der anderen Jgg. im Bannbefehl bekanntgeben möchte.

Heil Hitler!
DER K-FÜHRER DES BANNES ANHALT-DESSAU (93)
i.V.
(Kindermann)
Oberscharführer

Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
Hitler-Jugend
Bann Anhalt-Dessau (93)

«*…y recibe dos comunicaciones sobre ausencias de servicio de jóvenes de Wörlitz. Le ruego que disponga que estos jóvenes de la Hitlerjugend, debido a ausencias reiteradas, sean sancionados con una multa por la autoridad policial local competente conforme al § 12, apartado 4, del Reglamento de Servicio Juvenil de fecha 25.3.39 (RGBl I, p. 710). Le ruego que me comunique la cuantía de la multa, ya que deseo darla a conocer en el "Bannbefehl" como medida disuasoria para los demás jóvenes.»* Archivo Estatal de Sajonia-Anhalt, Z 141 Dirección del distrito de Dessau-Köthen, n.º 943, folio 1. En: Henkel, Riccarda y Schmalz, Björn (2021). Jugend und Erziehung im Nationalsozialismus. Sachsen-Ahalt. Quedlinburg.

La agrupación de planeadores del Gymnasium de Saalfeld alrededor de 1936. (Museo de la ciudad de Saalfeld). Die Segelfliegergruppe des Saalfelder Gymnasiums um 1934. (Stadtmuseum Saalfeld). En: Ministerio Federal del Interior. En: Bundestag alemán (2012). Infancia en la Segunda Guerra Mundial. Cómo preparar a los jóvenes, desde el punto de vista del contenido, para este tema. Niños de la guerra: trayectorias de vida hasta la actualidad. Centro Evangélico de Ayuda para personas anteriormente perseguidas por motivos raciales. Berlin.

Der Saalfelder BDM 1934 beim Gausporttag. (Stadtmuseum Saalfeld). El BDM de Saalfeld en 1934 durante el Gausporttag. (Museo de la ciudad de Saalfeld). Ministerio Federal del Interior. En: Bundestag alemán (2012). Infancia en la Segunda Guerra Mundial. Cómo preparar a los jóvenes, desde el punto de vista del contenido, para este tema. Niños de la guerra: trayectorias de vida hasta la actualidad. Centro Evangélico de Ayuda para personas anteriormente perseguidas por motivos raciales. Berlin.

Consideraciones del acápite

La desnazificación de la Alemania de posguerra constituyó un proceso complejo, contradictorio y profundamente tensionado entre la necesidad de reconstrucción material, la exigencia de justicia y la elaboración de una memoria moral colectiva. Más allá de las medidas administrativas y simbólicas orientadas a erradicar el legado del nacionalsocialismo, este proceso implicó una transformación gradual de la vida cotidiana, de las prácticas educativas y de los marcos éticos desde los cuales la sociedad alemana fue interpelada a reconocer su responsabilidad frente a los crímenes del régimen.

La apelación a la culpa, la vergüenza y la reflexión crítica operó como un eje fundamental para la construcción de una nueva moralidad democrática, aunque su implementación se vio limitada por la persistencia de continuidades institucionales y la reintegración de antiguos funcionarios del NSDAP en el aparato estatal. Estas ambigüedades revelan que la desnazificación no fue un proceso homogéneo ni plenamente reparador, sino una negociación permanente entre memoria, olvido y estabilidad política. La emergencia de una crítica generacional, especialmente a partir de la década de 1960, puso en evidencia los silencios y las omisiones de la posguerra, impulsando una revisión más profunda del pasado y consolidando una cultura política más atenta a los riesgos del autoritarismo. Sin embargo, la persistencia del antisemitismo en Europa oriental y la continuidad del miedo de los sobrevivientes de la Shoá dejaron en evidencia las heridas persistentes de la convivencia en la sociedad y la ruptura paradigmática que generó el pasado genocida propiciado por la Segunda Guerra Mundial.

En este marco, el exilio y la figura del refugiado judío se constituyeron en símbolos duraderos del fracaso moral europeo, al tiempo que la creación del Estado de Israel emergió como respuesta histórica a la imposibilidad de garantizar seguridad, justicia y pertenencia en el continente. En suma, la desnazificación debe ser comprendida no como un cierre definitivo del pasado nazi, sino como un proceso inacabado de confrontación histórica, ética y política, cuyos dilemas siguen interpelando a las democracias contemporáneas.

Las tensiones por la reconstrucción de una memoria democrática que valorara con realismo y justicia el pasado se han dejado sentir en la sociedad alemana. Por ello, cabe reflexionar:

"*Hacia finales de esa década, esta fase es sucesivamente sustituida por la larga «fase de superación del pasado» (III) que dura hasta finales de los setenta, un total de más o menos veinte años. A partir de allí resulta más difícil aún encontrar un denominador común que defina la fase. Siguiendo una propuesta de Aleida Assmann (1999), llevará el nombre de «fase de conservación del pasado» (IV), término que se refiere a una evolución que llega hasta el presente, en la que la interpretación politizada con el pasado nazi se sustituye cada vez más por el esfuerzo de rememoración conmemorativa. En otras palabras, este último cambio de fase se caracteriza por el paso de la lucha de las memorias a una cultura de la memoria*".[58] (Frei, 2009: 92).

En efecto, la falta de una historia y una memoria nacional, unificada y coherente ha sido por décadas que se filtrará la negación y la indiferencia sobre los acontecimientos del Holocausto o la Shoá. Por ello, se visualizaba una crisis en la educación; una falta de enfoque humano y un compromiso tanto con el pasado como con la construcción del futuro. Arendt expone:

"*Una crisis en la educación, en cualquier época suscitarla serias preocupaciones, aun cuando no reflejara -como sí ocurre en el caso que nos ocupa- una crisis más general y una inestabilidad en la sociedad moderna. Pues la educación se cuenta entre las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, la cual nunca se queda como está, sino que se renueva constantemente a través de los nacimientos, con la llegada de nuevos seres humanos. Estos recién llegados, además, no están del todo maduros, sino en proceso de llegar a serlo. Así, el muchacho, sujeto de la educación, presenta para el educador un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño, y está en proceso de formación; es un ser humano nuevo, y un ser humano en proceso de formación. Este doble aspecto no es en modo alguno evidente, y no vale para las formas de vida puramente animales; corresponde a una doble relación, la relación con el mundo, de un lado, y la relación con la vida, de otro. El niño comparte con todas las cosas vivas el estado de transformación; respecto de la vida y su desarrollo, el muchacho es un ser humano en proceso de transformación, exactamente igual que un potrillo es un caballo en proceso de crecimiento. Pero el muchacho es nuevo solo en relación con un mundo que ya existía antes que él, que continuará tras su muerte y en el cual ha de*

[58] Frei, Norbert (2009).Procesos de aprendizaje en Alemania: el pasado nazi y las generaciones desde 1945. En Ignacio Olmos y Nikky Keilholz-Rühle (Eds.), La memoria histórica en España y en Alemania (pp. 89-106). Iberoamericana. Biblioteca del Instituto Iberoamericano. Biblioteca en Berlín, Alemania. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00000923/BIA_131_089_105.pdf

pasarse la vida. Si el muchacho no fuera un recién llegado en este mundo humano, sino tan solo una criatura aun sin acabar, la educación no serla más que una función de la vida y solo consistiría en esa preocupación por el sustento y ese entrenamiento y práctica en el propio vivir que todo animal asume con sus pequeños. En el género humano, sin embargo, los padres no solo han concebido a sus hijos y les han dado a luz; también, y al mismo tiempo, los han introducido en el mundo. Al educarles asumen tanto la responsabilidad para con la vida y el desarrollo de sus hijos, como la responsabilidad para la continuidad del mundo. Estas dos responsabilidades no coinciden en modo alguno; pueden incluso entrar en conflicto la una con la otra. La responsabilidad para con el desarrollo del muchacho en cierto sentido se vuelve contra el mundo; el muchacho necesita una protección y un cuidado especiales, con el fin de que ninguna cosa destructiva pueda venirle del mundo. Mas también el mundo necesita protección para impedir que sea arrasado por la irrupción de lo nuevo que se abate sobre él a cada nueva generación".[59] A

[59] Hannah Arendt (1951). La crisis de la educación. Expalmarx https://espai-marx.net/?p=9953

Fotografie eines Stilllebens von E. Czernotzky. Fotografía de una naturaleza muerta en óleo de E. Czernotzky. Museo Judío de Viena. En: https://sammlung.jmw.at/objekt/gp-000623-fotografie-eines-stilllebens-von-e.-czernotzky/

III. Contexto del inicio del exilio de Grete Mostny y su vida en Chile

Primeros estudios y el exilio a los 22 años

Grete Margarete Mostny Glaser, nace el 17 de septiembre de 1914 en Linz/Alta Austria "heimatberechtigt", hija de Paul Mostny (fabricante en Linz, Rainerstrasse 27, fallecido el 23 de mayo de 1929), se matriculó en el semestre de primavera de 1937 en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Viena.[60]

Grete Mostny Glaser (Linz, Austria, 17 de septiembre de 1914 – Santiago de Chile, 15 de diciembre de 1991) fue una destacada académica de origen austríaco, posteriormente nacionalizada chilena, cuya trayectoria intelectual y profesional estuvo profundamente vinculada al desarrollo de las ciencias sociales y del pensamiento científico en Chile. Llegó al país en 1939 junto a su madre, en un contexto marcado por el avance del nazismo en Europa, huyendo de la persecución racial que amenazaba directamente a la población judía en vísperas del estallido de la Segunda Guerra Mundial. Su arribo a Chile fue posible gracias a la presencia previa de su hermano menor, Kurt, quien se había establecido en el país algunos meses antes y facilitó su inserción inicial.

De forma particular, aquí deseamos destacar algo que en sus biografías se observa de manera superficial o anecdótica: su llegada a Chile en 1939 "*escapando del regimen nazi por su origen judío*".[61]

La mini biografía y semblanza de la obra intelectual de Grete Monssty, realizada por los historiadores Katharina Kniefacz y Herbert Posch para el "*Libro conmemorativo de las víctimas del nacionalsocialismo en la Universidad de Viena, 1938*", consigna inicialmente en la categoría de "Estudiante Expulsado", realizando la siguiente descripción de su trabajo, apotres y obra intelectual:

[60] Katharina Kniefacz y Herbert Posch "Grete (Margarete) Mostny (Mostny Glaser)" Ficha descriptiva. Libro conmemorativo de las víctimas del nacionalsocialismo. en la Universidad de Viena, 1938. Universidad de Viena. https://gedenkbuch.univie.ac.at/en/page/1/person/grete-margarete-mostny-mostny-glaser

[61] "Grete Mostny (1914-1991)". En: Mujeres Bacanas. https://mujeresbacanas.com/grete-mostny-1914-1991/

“Tras graduarse del bachillerato ("Maedchen-Realgymnasium") en Linz el 24 de junio de 1933, se matriculó en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Viena desde el semestre de otoño de 1933/34 hasta el de primavera de 1937. Durante sus estudios, residió primero en el distrito 5 de Viena, Margaretenstrasse 71, y desde 1935 en el distrito 7 de Viena, Museumstrasse 7. Cursó estudios de Egiptología, Estudios Africanos y Lenguas, y Prehistoria, y formó parte del exclusivo círculo egiptólogo "Totenbuch" en el salón de Marianne von Werther, junto con los profesores y conferenciantes del Departamento de Egiptología. Ya había terminado su tesis doctoral "Die Kleidung der aegyptischen Frau im alten Reich" (Vestidos de las mujeres egipcias en el Imperio Antiguo), la cual fue aprobada con éxito por sus asesores doctorales, Wilhelm Czermak (egiptólogo) y Camillo Praschniker (arqueólogo clásico), el 10 de diciembre de 1937. El 18 de diciembre de 1937, también aprobó el segundo examen final ('Rigorosum'), de dos horas de duración, junto con sus asesores doctorales y Viktor Christian (orientalista). Solicitó el último paso, el primer Rigorosum, pero antes de poder fijar la fecha del examen, el ascenso al poder nazi ('Anschluss') le impidió terminar sus estudios y tuvo que abandonar la Universidad de Viena con una tesis doctoral aprobada, pero sin título académico. Terminó sus estudios en la Universidad Libre de Bruselas, Bélgica, y obtuvo un doctorado en Filología Oriental e Historia en 1939. También aprovechó la oportunidad para participar en excavaciones arqueológicas en Luxor y El Cairo, Egipto, y con la ayuda de un amigo chileno en Linz, finalmente pudo emigrar a Chile, junto con su madre y su hermano Kurt, cuatro años menor. Llegaron a Valparaíso en 1939. Ese mismo año, comenzó a trabajar en el Museo Nacional de Historia Natural (MNHM) como ayudante de la sección de Antropología y asumió la jefatura del departamento de antropología en 1943 (hasta 1964). En el museo siempre se la llamó "Doctora". Durante este tiempo, también fue profesora visitante en Milán, Italia, Egipto y París, Francia. En 1949, recibió un doctorado honoris causa de la Universidad del Cuzco. Tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno austriaco le envió su doctorado de la Universidad de Viena y le pidió que regresara a Austria para trabajar en la Universidad de Viena. Rechazó la oferta de trabajo y se nacionalizó chilena en 1946. Ese mismo año, inició una excavación arqueológica sobre aborígenes chilenos junto con el profesor Alejandro Lipschutz en Tierra del Fuego. Dirigió varias otras excavaciones arqueológicas (p. ej., en Quiani, La Lisera, San Miguel de Azapa, Punta Pichalo, Pisagua, Chiu-Chiu, Peine, Toconce, Río Loa Superior, Salar de San Martín, Guatacondo, Antofagasta, Ovalle y La Serena y Combarbalá). Continuó su investigación sobre culturas antiguas en Chile.Participó en el Segundo Congreso Interamericano Indigenista y se convirtió en profesora de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile e impartió clases de

antropología cultural de la prehistoria americana y chilena. En 1954 participó en el descubrimiento de la famosa momia infantil inca del Cerro el Plomo, momento culminante de su carrera arqueológica. En 1959 participó en la fundación de la Asociación de Museos Chilenos (posteriormente: Comité Chileno de Museos). Sobrevivió a su primer marido, Fischel Wassner (dueño de una fábrica de sombreros), y Juan Gómez Millas, exrector de la Universidad de Chile (1953-1963) y secretario de Estado de Educación (1953, 1964-1968), se convirtió en su segundo marido. Asumió la dirección del Museo Nacional de Historia Natural en 1964 (hasta 1982). Falleció el 15 de diciembre de 1991 en Chile a causa de un cáncer. Desde 2013, la Facultad de Estudios Históricos y Culturales de la Universidad de Viena otorga el Premio "Grete Mostny-"Dissertationspreis" por su excelente tesis doctoral".[62]

En el exilio, Mostny no solo reconstruyó su vida, sino que forjó una obra académica de gran relevancia, orientada al estudio, la difusión y la democratización del conocimiento histórico y científico. Entre 1964 y 1982 ejerció como directora del Museo Nacional de Historia Natural, institución que transformó en un espacio dinámico de investigación, educación y divulgación pública, consolidando una concepción del museo como actor social y pedagógico. Su legado se inscribe así en una biografía atravesada por el desplazamiento forzado, pero también por una contribución decisiva a la vida cultural, científica y patrimonial de Chile.

La información disponible en la web sobre Grete Mostny describe pasajes atractivos de un perfil que podríamos llamar como una "biografía intelectual" que cimenta la imagen de una mujer profesional con un profundo bagaje científico al momento de arribar a Chile. Sus tempranos años se describen en estos términos:

"*En 1924 Grete Mostny ingresa a la escuela secundaria de niñas de Linz, donde se graduó el 24 de junio de 1933. Posteriormente ingresa a estudiar a la Facultad de Artes de la Universidad de Viena. En el mes de diciembre de 1937 había realizado su tesis, que trataba sobre la vestimenta de las mujeres en el Antiguo Egipto. La tesis doctoral fue aprobada por el egiptólogo Wilhelm Czermak y por el arqueólogo Camillo Praschniker. Tres meses después, en marzo de 1938, cuando debía realizar su examen final, se produjo la anexión*

[62] Katharina Kniefacz y Herbert Posch "Grete (Margarete) Mostny (Mostny Glaser)" Ficha descriptiva. Libro conmemorativo de las víctimas del nacionalsocialismo. en la Universidad de Viena, 1938. Universidad de Viena. https://gedenkbuch.univie.ac.at/en/page/1/person/grete-margarete-mostny-mostny-glaser

de Austria por parte de la Alemania nazi. Esto dio inicio a la persecución de los judíos, lo que provocó, entre otras cosas, su expulsión de la universidad junto con otros dos mil estudiantes judíos, y el inicio de una vida oculta. Asimismo, la familia Mostny debió huir. La madre de Grete escapó a Checoslovaquia, al tiempo que todos los activos que tenía la familia fueron expropiados en 1938."[63]

A partir de 1933, el Estado alemán promulgó una serie de disposiciones legales que marcaron el inicio de la exclusión sistemática de la población judía de la vida social, política y cultural del país. Estas normativas obligaron a hombres y mujeres judíos a abandonar sus cargos como funcionarios públicos y a ser expulsados de universidades, tribunales y otras instituciones fundamentales del espacio público. En ese mismo año, el régimen impulsó un boicot oficial contra los comercios judíos, promoviendo activamente su estigmatización económica y social.

Este proceso de discriminación se profundizó en 1935 con la promulgación de las Leyes de Núremberg, que transformaron a los judíos en ciudadanos de segunda categoría. Dichas leyes establecieron una definición racial de la condición judía, basada no en la religión profesada ni en la identidad asumida por las personas, sino en el origen religioso de sus abuelos, institucionalizando así una concepción biológica y excluyente de la pertenencia social. Entre 1937 y 1939, nuevas regulaciones antisemitas intensificaron la segregación y el aislamiento, restringiendo severamente la vida cotidiana de la población judía. Se les prohibió asistir a escuelas públicas, concurrir a espacios culturales como teatros y cines, acceder a zonas de recreación y vacaciones, e incluso residir o transitar por determinados sectores de las ciudades alemanas. Desde una perspectiva educativa y formativa, este conjunto de medidas evidencia cómo la legalidad fue utilizada como herramienta de exclusión y deshumanización progresiva, sentando las bases culturales, sociales y morales para la persecución sistemática y la violencia extrema que caracterizarían posteriormente al Holocausto.

[63] Biografía de Grete Mostny. Wikipeddia. La enciclopedia libre. https://es.wikipedia.org/wiki/Grete_Mostny

Contexto en que Grete Mostny escapa como exiliada política de Alemania

El 12 de marzo de 1938, las fuerzas armadas del Tercer Reich ingresaron en territorio austríaco sin enfrentar resistencia militar, consumando de facto una operación largamente preparada tanto en el plano diplomático como en el propagandístico. Heinrich Himmler fue el primer alto dirigente del aparato nazi en arribar a Viena, ingresando en la ciudad durante la madrugada del 12 de marzo de 1938 acompañado por un contingente de las SS, lo que evidenció desde el inicio el carácter represivo y policial que asumiría la ocupación. Su presencia temprana permitió asegurar el control institucional y la rápida implementación del sistema de vigilancia y persecución del Tercer Reich. Adolf Hitler llegó a la capital austríaca en la tarde del 13 de marzo y, al día siguiente, fue recibido públicamente por una multitud entusiasta, escena cuidadosamente amplificada por la propaganda nazi para presentar la anexión como un acto de adhesión popular espontánea. Este contraste entre el despliegue inicial de coerción y la escenificación posterior del consenso ilustra la combinación de fuerza y movilización simbólica mediante la cual el régimen consolidó su dominio sobre Austria tras el Anschluss. Realizando una visita altamente simbólica. Hitler llega a su ciudad natal y visita la tumba de sus padres, gestos destinados a reforzar la dimensión emocional y nacionalista de la anexión. El 15 de marzo, desde Viena, proclamó oficialmente la incorporación de Austria al Reich alemán, formalizando el Anschluss y transformando al país en una provincia del Estado nazi bajo la denominación de Ostmark. La administración del nuevo territorio quedó en manos de Arthur Seyss-Inquart, designado gobernador en representación directa del régimen y nuevo cabecilla local y seguidor del pangermanismo.

El proceso contó con un importante grado de adhesión popular, tanto en Alemania como en amplios sectores de la sociedad austríaca, donde la aspiración a una unión germánica venía gestándose desde el fin de la Primera Guerra Mundial. Con el objetivo de otorgar una apariencia de legitimidad jurídica y democrática a la anexión, el régimen nazi organizó un plebiscito el 10 de abril de 1938, cuyo resultado oficial arrojó un apoyo superior al 99% a la unión con Alemania. No obstante, esta cifra debe interpretarse críticamente, ya que el voto se realizó en un contexto de intensa presión política, ausencia de secreto electoral y abierta persecución de la disidencia, factores que inhibieron cualquier manifestación pública de oposición. Así, el referéndum funcionó más como un instrumento de validación simbólica del poder nazi que como una expresión genuina de la voluntad popular. Esto generó un profundo quiebre espiritual y sicológico en la sociedad reticente al cambio, junto con la transición, no menos traumática, entre una democracia a una dictadura ideológicamente monolítica que comentaza a pesquisar la vida de los ciudadanos, dejando en el abandono a quienes, a su vez, perdían este *status*: los judíos:

> *"El llamado "Anschluss" cambió mucho en Austria. "El espíritu de lo que yo llamo el camino vienés hacia el conocimiento prácticamente se ha extinguido", declaró Manfred Flügge en una entrevista con Deutschlandfunk (Dlf). Esto afectó la cultura cotidiana y el camino vienés hacia el conocimiento, explicó el escritor. Psicólogos, filósofos, artistas, novelistas: todos se dedicaron a una búsqueda exhaustiva de la verdad. Esta búsqueda se extendió a la cuestión de la verdad de la humanidad y a la identidad de toda una nación. Entre las dos guerras mundiales, Viena osciló entre una actitud retrógrada, la nostalgia de los Habsburgo y la nueva democracia, pero luego emprendió el camino hacia un estado corporativista autoritario. La búsqueda de la identidad también se refleja en la literatura, especialmente en el proyecto inacabado de novela de Robert Musil, "El hombre sin atributos". Esta novela es un símbolo de esta ruptura cultural vienesa, según Manfred Flügge*".[64]

La anexión de Viena abrió las puertas a la violencia política y al racismo explícito, propiciando la transformación del ambiente y de las circunstancias políticas para la población alemana judía. Debemos considerar que, para la población local no afectada al régimen, comenzó una era de terror indescriptible que motivó la huida de una porción significativa de la población. El etnonacionalismo "ario" también se enarboló como una razón para la persecución de la población judía, la que fue sometida al asedio permanente hasta la realización del pogromo de la "Noche de los cristales rotos". Los efectos fueron:

> *"Los nazis en Austria pueden ahora demostrar abiertamente su antisemitismo, a través de la toma del poder. Visitan a los judíos en sus casas, destrozan sus muebles y les roban. En Viena, los nazis obligan a los judíos a borrar los lemas proaustriacos de las calles. Muchos judíos intentan huir, otros se suicidan. En dos semanas, más de 200 judíos vieneses terminan con sus vidas".[65]* Y…"*Entre 1933 y 1937, un total de 130.000 judíos abandonaron la Alemania nacionalsocialista. Muchos se dirigieron a Sudáfrica, Palestina y Latinoamérica. También hubo un flujo hacia Europa del Este, formado en particular por familias que originalmente procedían de esa región. Sin embargo, varios miles permanecieron en Europa septentrional y occidental*".[66]

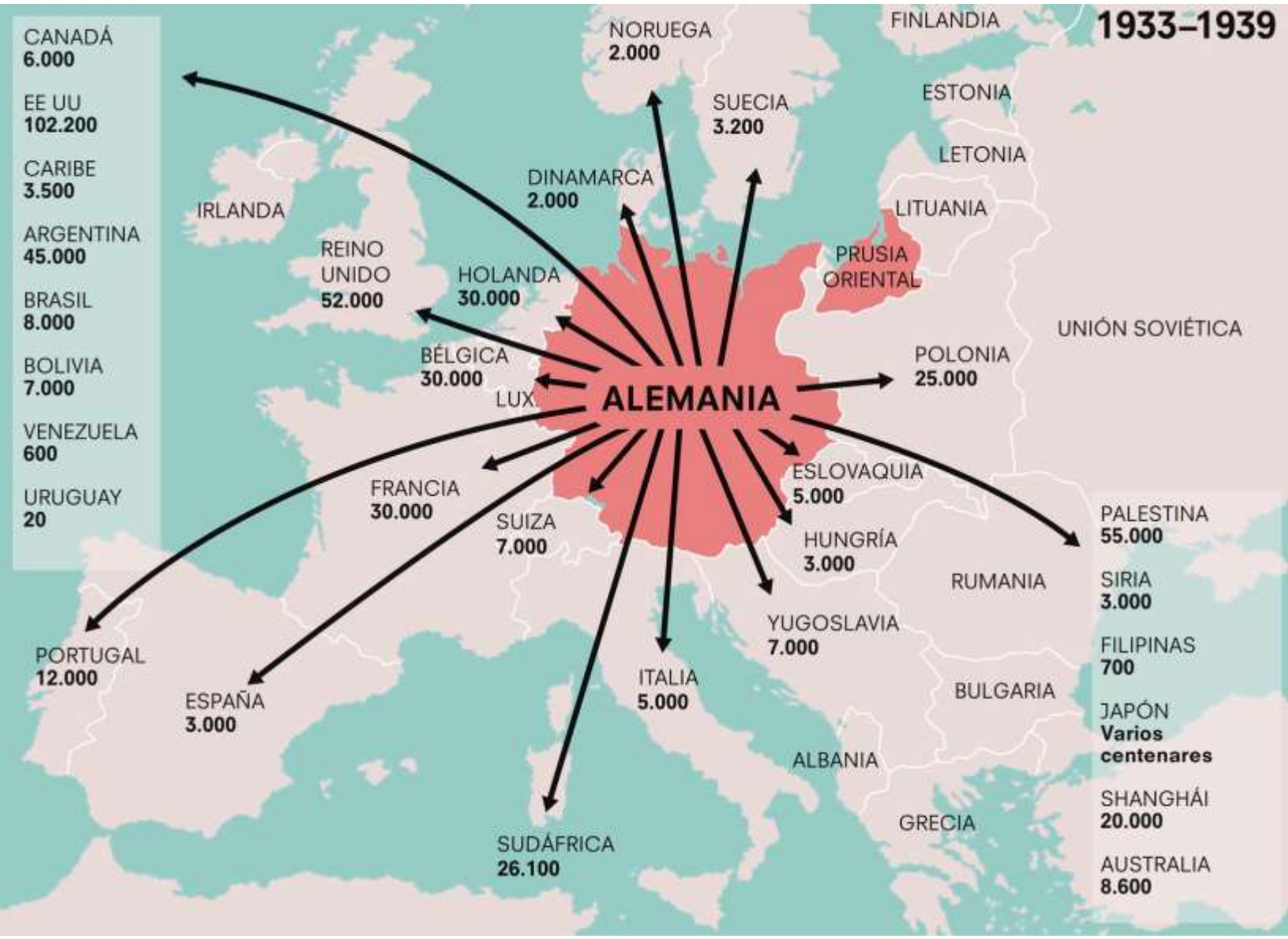
---

[64] Manfred Flügge (2018). Entrevista a Anya Reinhardt. "Anschluss" Austria 1938. Wien wurde zur "Stadt ohne Seele". Deutschlandradio. (Traducción es nuestra). https://www.deutschlandfunk.de/anschluss-oesterreichs-1938-wien-wurde-zur-stadt-ohne-seele-100.html

[65] El 'Anschluss': Alemania ocupa Austria (15 de marzo de 1938).. Anne Frank House. https://www.annefrank.org/es/timeline/52/el-anschluss-alemania-ocupa-austria/

[66] Gertjan Broek "La (im)posibilidad de huir. Inmigración judía 1933-1942". Colección: Anne Frank Stichting, Ámsterdam. En: https://www.annefrank.org/es/ana-frank/en-foco/la-imposibilidad-de-huir-1933-1942-inmigracion-judia-1933-1942/

Linz. Referencia original: Una de las fotografías en color conservadas de Linz y, en particular, de Hauptplatz durante la era nazi. Documental de Guerra. Viaja por tu propia historia. https://war-documentary.info/anschluss-of-austria-1938/



Refugiados 1933 – 1939.Gertjan Broek “La (im)posibilidad de huir. Inmigración judía 1933-1942”. Colección: Anne Frank Stichting, Ámsterdam. En: https://www.annefrank.org/es/ana-frank/en-foco/la-imposibilidad-de-huir-1933-1942-inmigracion-judia-1933-1942/

El crecimiento sostenido del número de judíos que buscaban huir del nazismo fue estrechando progresivamente las posibilidades de acceso a un refugio seguro. Las principales rutas de escape se vieron bloqueadas por políticas migratorias cada vez más restrictivas: Sudáfrica y Palestina redujeron drásticamente sus cupos de admisión, mientras que Gran Bretaña y Canadá solo autorizaron el ingreso de contingentes mínimos, insuficientes frente a la magnitud de la crisis humanitaria. En este escenario de cierres y exclusiones, las iniciativas humanitarias orientadas a la protección de la infancia lograron resultados relativamente más efectivos. A través de los denominados transportes de niños (Kindertransporte), cerca de 10.000 menores pudieron ser evacuados hacia Gran Bretaña, y otros 2.000 encontraron acogida en los Países Bajos, pese a la estricta política de control migratorio vigente en ese país. Aun bajo condiciones extremadamente adversas, entre 1938 y 1939 aproximadamente 120.000 judíos lograron abandonar Alemania. Sin embargo, una cifra significativa permaneció atrapada dentro de sus fronteras: de los cerca de 185.000 que no consiguieron emigrar antes del estallido de la guerra, solo entre 18.000 y 20.000 lograron huir en los primeros momentos del conflicto. Estos datos revelan no solo la desesperada carrera contra el tiempo emprendida por miles de familias, sino también la insuficiencia de las respuestas internacionales frente a una persecución que ya mostraba rasgos inequívocos de aniquilación sistemática.

La anexión de Austria al Tercer Reich en 1938 tuvo consecuencias particularmente profundas y desestabilizadoras para niños y jóvenes austríacos, quienes se vieron expuestos de manera temprana y directa a un proceso acelerado de reconfiguración política, cultural y moral. Para amplios sectores de la infancia y la juventud no judía, el Anschluss implicó la incorporación inmediata a las estructuras educativas y juveniles del nacionalsocialismo, donde la escuela dejó de ser un espacio de formación plural para convertirse en un instrumento de adoctrinamiento ideológico. Los programas escolares fueron reformulados para inculcar la obediencia, el nacionalismo radical y la jerarquización racial, mientras que organizaciones como la Juventud Hitleriana y la Liga de Muchachas Alemanas absorbieron la vida extraescolar, promoviendo una socialización basada en la disciplina, la militarización y la lealtad incondicional al Führer. En este contexto, muchos jóvenes experimentaron una mezcla de entusiasmo inducido, presión social y temor a la exclusión, que redujo significativamente los márgenes de elección individual. Para los niños y jóvenes judíos austríacos, en cambio, la anexión significó una ruptura abrupta y traumática de sus trayectorias vitales. La aplicación inmediata de la legislación racial nazi los expulsó del sistema educativo público, los privó de espacios recreativos y los sometió a una estigmatización cotidiana que erosionó rápidamente su sentido de pertenencia social. Escuelas, universidades y asociaciones juveniles se cerraron para ellos, mientras que la humillación pública, la violencia simbólica y la inseguridad permanente se convirtieron en parte de su experiencia diaria. La infancia y la adolescencia dejaron de ser etapas protegidas para transformarse en un tiempo de incertidumbre,

miedo y maduración forzada. El Anschluss redefinió radicalmente la experiencia juvenil, ya sea mediante la instrumentalización política de la juventud "aria" o a través de la exclusión y persecución sistemática de los jóvenes judíos. La anexión no solo reorganizó el marco institucional en el que crecían niños y adolescentes, sino que alteró de manera profunda los procesos de socialización, identidad y expectativas de futuro, dejando una huella duradera en una generación marcada por la violencia del totalitarismo y la fragilidad de los derechos fundamentales. Para muchos otros, significó la negación absoluta de un futuro, y otros tantos una transformación radical en sus vidas.[67]

Las motivaciones de Grete Mostny, en palabras de la historiadora Linda Erker de la Universidad de Viena, son descritas así en el marco de una descripción de su figura intelectual:

> "*Forced migration as a reaction to National Socialism represents individual as well as simultaneously collective, transnational, and global experiences. Not only identity-forming categories but also forms of knowledge are profoundly reshaped by processes of displacement and resettlement. The talk argues that the biography of the archaeologist Grete Mostny (1914–1991) offers an exemplary case study of such processes of adaptation on individual, collective, and academic levels. Due to her escape from Austria to Chile as a persecuted Jew in 1938/39, Mostny's identity as a white European female scholar attained a whole new significance and became – based on her talent and ambitions – the door opener for her interdisciplinary career at the interface of archaeology and anthropology in her new homeland. When Mostny arrived in Chile, a new European and US hegemony had already begun to dominate academia in the country, which was trying to modernize itself and move from the academic periphery closer to the centre. Mostny, the once 'racially' discriminated scholar, fit well in this process by making use of her 'European' knowledge and her networks. My paper uses Mostny's career as a lens through which to detect connected histories and entangled hegemonies in Chilean society, especially in academia. Moreover, it elaborates on the importance of certain sociological factors to be able to establish oneself (again) as a scholar in exile. Thereby I will show that the categories of race and ethnicity played a central role in the field of knowledge production and for career developments 12.000 kilometers far away from home*".[68]

[67] Para ello un ejemplo en Dezi Barsikai. En: Alvo. Marco (2020). Mi Abuela Estuvo en Auschwitz. Aguilar. Santiago.

[68] Linda Erker (2022) The Austro-Chilean scholar Grete Mostny. How a white young woman changed Chile's National Historiography after her flight from the National Socialists in 1938/39. Institución Milá y Fontanals

Referencia original: Multitudes de ciudadanos de Viena se reúnen para saludar al canciller alemán Adolf Hitler. Documental de Guerra. Viaja a tu propia historia. “Hitler en Viena 1938: Anschluss de Austria”. https://war-documentary.info/anschluss-of-austria-1938/

de Investigación en Humanidades (IMF). Centros de Humanidades CSIC. Ministerio de Ciencia, Innovación y Humanidades. Gobierno de España. https://www.imf.csic.es/evento/the-austro-chilean-scholar-grete-mostny-how-a-white-young-woman-changed-chiles-national-historiography-after-her-flight-from-the-national-socialists-in-1938-39/

m Deutschen Reich wiedergegeben!
DER FÜHRER AUF DEM BALKON DER HOFBURG IN WIEN
„Die älteste Ostmark des deutschen Volkes soll von jetzt ab das jüngste Bollwerk der deutschen Nation und damit des Deutschen Reiches sein."

Referencia original: "*Este periódico se imprimió poco después del Anschluss de Austria (13 de marzo de 1938) y del discurso de Adolf Hitler pronunciado en la Plaza de los Héroes de Viena el 15 de marzo de 1938. El titular dice "¡Devuelto al Reich alemán!"".* Library's online educational resource the #HolocaustExplained http://bit.ly/2viB8xc

Referencia original: "*Los Niños Cantores de Viena con la pancarta: "¡Cantamos para Adolf Hitler!", fotografiados el 13 de marzo de 1938*". En: Documental de Guerra. Viaja a tu propia historia. "Hitler en Viena 1938: Anschluss de Austria". https://war-documentary.info/anschluss-of-austria-1938/

Asedio y castigos colectivos aleatorios sobre la población judía. Su propósito, la "degradación" de sus víctimas. Referencia original: "*Los judíos austriacos son obligados por miembros de la Juventud Hitleriana a limpiar una calle. Viena, marzo de 1938*". Colección de fotos: Anne Frank Stichting, Amsterdam. https://www.annefrank.org/es/timeline/52/el-anschluss-alemania-ocupa-austria/

Mientras en Austria la radicalización violenta de los movimientos pangermánicos empujaba al país hacia una situación de inestabilidad cercana a la guerra civil, la Alemania de la posguerra comenzaba ya a desbordar, de facto, las limitaciones impuestas por el Tratado de Versalles. Concebido más como un instrumento de castigo que como un marco de reconciliación duradera, el tratado arrastraba desde su origen tensiones estructurales que fueron tempranamente advertidas por algunos de sus propios artífices. John Maynard Keynes, integrante de la delegación británica en las negociaciones de paz, señaló con

lucidez que Alemania no podría adoptar políticas económicas racionales mientras careciera de condiciones financieras mínimas para sostenerlas. Sus advertencias se confirmaron con rapidez: en 1923, apenas cuatro años después de la firma del tratado, la hiperinflación había pulverizado la economía alemana, al punto de que un dólar llegó a equivaler a un millón de marcos. Tras el ascenso de Hitler al poder, el régimen nazi abandonó sin demora la Sociedad de Naciones —el principal intento wilsoniano de sustituir la guerra por la diplomacia multilateral—, sellando así el fracaso del orden internacional surgido en 1919, un desenlace que Stefan Zweig sintetizó elocuentemente bajo la fórmula "Wilson fracasa". A partir de entonces, Alemania avanzó abiertamente en el rearme, pese a su prohibición expresa, financiándolo mediante otro incumplimiento sustantivo del tratado: la suspensión del pago de las reparaciones de guerra.

La violación de tratados internacionales de los que dependían la paz y la suerte europea, como el rearme alemán, produjo efectos múltiples y profundamente contradictorios. Por un lado, impulsó la creación de una poderosa industria militar que permitió reducir el desempleo y aliviar parcialmente la crisis social, contribuyendo a elevar el nivel de vida de amplios sectores de la población alemana. Se reinstaló en el centro de Europa la amenaza de una potencia armada que Versalles había intentado neutralizar. Finalmente, la combinación entre capacidad bélica creciente, recuperación económica selectiva —sostenida también en la exclusión y persecución sistemática de la población judía— y la persistente escasez de recursos estratégicos condujo al régimen nazi a concebir la expansión territorial no solo como una aspiración ideológica, sino como una necesidad estructural. Así, el proyecto de la "Gran Alemania" dejó de ser una consigna doctrinaria para convertirse en un imperativo económico y geopolítico, que preparó el terreno para una nueva conflagración europea.

En 1938, el proceso de expansión y radicalización del régimen nazi fue vivido por la población civil alemana -y de manera particularmente dramática por los judíos austríacos tras el Anschluss-[69] en un clima de profunda incertidumbre, miedo y desestructuración social. Para amplios sectores de la sociedad alemana, la anexión de Austria fue presentada por la propaganda como la culminación de una "reunificación nacional" largamente esperada, acompañada de promesas de estabilidad económica, empleo y restitución del orgullo colectivo. Sin embargo, detrás de este relato triunfalista se extendía una experiencia cotidiana marcada por la militarización progresiva de la vida civil, la vigilancia

[69] "*El antisemitismo fue más virulento y violento en Austria que en la mayoría de las demás zonas alemanas. Un porcentaje significativo de los judíos asesinados se encontraban en Viena , donde decenas de sinagogas y cientos de tiendas y apartamentos judíos fueron destruidos y saqueados*" .(1939). https://www.britannica.com/place/Austria/Second-Republic

política, la normalización de la violencia simbólica y la subordinación del individuo a los imperativos del Estado totalitario. La adhesión pública, muchas veces forzada o instrumental, convivió con formas silenciosas de temor, adaptación y autocensura, en un contexto donde la disidencia implicaba riesgos concretos de exclusión, persecución o encarcelamiento.

Para los judíos austríacos, la situación adquirió desde marzo de 1938 un carácter abiertamente traumático y disruptivo. La anexión significó la inmediata aplicación del aparato represivo y racial del nacionalsocialismo, que en Austria se desplegó con una violencia particularmente abrupta y visible. La población judía fue sometida a humillaciones públicas, expropiaciones forzadas (Arisierung), expulsiones laborales y académicas, y a una rápida desintegración de sus redes sociales y económicas. La incertidumbre se tradujo en una experiencia cotidiana de desposesión acelerada: propiedades confiscadas, cuentas bloqueadas, documentos invalidados y libertades civiles anuladas en cuestión de semanas. A ello se sumó la imposibilidad práctica de emigrar con rapidez, debido a las restricciones migratorias internacionales, la escasez de visados y la pérdida sistemática de recursos financieros, lo que convirtió la huida en una carrera desesperada contra el tiempo. Este contexto generó una atmósfera de angustia colectiva, en la que la violencia no operó únicamente a través de la coerción estatal, sino también mediante la participación activa o pasiva de sectores de la sociedad civil. Vecinos, antiguos colegas o autoridades locales se transformaron en agentes de exclusión, reforzando la sensación de aislamiento y vulnerabilidad. Para muchos judíos austríacos, 1938 representó el quiebre definitivo de la ilusión de integración social y cultural en el espacio germánico, y el inicio de una existencia marcada por el desarraigo, el exilio forzado o la persecución sistemática. En este sentido, el año del Anschluss constituyó no solo un punto de inflexión político, sino una fractura profunda en la experiencia cotidiana de la vida civil, donde la incertidumbre se volvió una condición estructural y permanente.

En 1938 la emigración de la población judía desde Alemania experimentó un aumento significativo,[70] pese a las crecientes restricciones y obstáculos impuestos tanto por el propio régimen nazi como por los países de destino. Este proceso se desarrolló en un contexto de intensificación de la persecución antisemita, en el que la expropiación sistemática de bienes judíos -conocida eufemísticamente como “arianización”- adquirió un carácter cada vez más coercitivo y violento, obligando a los judíos a vender sus propiedades, negocios y activos a ciudadanos “arios” por valores irrisorios. De los

[70] 1938: El año crucial En 1938 se incrementó la persecución de los judíos. Aumentaron las expropiaciones, los judíos polacos fueron deportados brutalmente y el 9-10 de noviembre estalló el pogromo de la Noche de los Cristales Rotos. En: Yad Vashem Centro Mundial de Conmemoriación de la Shoá. https://www.yadvashem.org/es/holocaust/about/nazi-germany-1933-39/1938.html

aproximadamente quinientos mil judíos que residían en Alemania antes del ascenso nazi, cerca de trescientos mil lograron emigrar, en muchos casos tras haber sido despojados de sus medios de subsistencia y sometidos a una severa pauperización.

La organización de esta emigración fue posible gracias a la acción coordinada de organizaciones judías internacionales, asociaciones judías alemanas y el movimiento sionista, que actuaron como intermediarios frente a un Estado hostil y a una burocracia diseñada para dificultar la salida del país. Sin embargo, estos esfuerzos se vieron seriamente limitados por las políticas restrictivas de inmigración adoptadas por numerosos países receptores, que impusieron cuotas, requisitos financieros y visados difíciles de obtener. Estas barreras administrativas redujeron considerablemente el número de personas que pudieron abandonar Alemania a tiempo, convirtiendo la emigración en una experiencia selectiva, incierta y profundamente desigual. En este sentido, el éxodo judío de 1938 no solo fue una respuesta a la persecución, sino también un reflejo de la falta de voluntad internacional para ofrecer una solución efectiva frente a una crisis humanitaria en expansión.

https://www.britannica.com/place/Austria/Anschluss-and-World-War-II

Paseantes de la ringstrasse a la altura del edificio de la ópera (1902). En: La era del imperio (1873-1941/1918). Viena, metrópolis del último imperio continental. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP. http://carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/producciones-especiales/arq-urb/PaseantesdelaRingstrasse.png

Viena, 1913.
https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/04/130418_austria_1913_personalidades_historicas_jp

Dentro de las remembranzas de Grete Mostny, podemos encontrar referencias de su ciudad y origen:

> "*Sobre todo, es bueno recordar a Grete Mostny como persona, destacando su feminidad, la cálida acogida que dispensaba a sus amigos y alumnos, su mente alerta, intuitiva, inquieta, su palabra ágil, en la que la vena del humor y la ironía fina hacían tan amena y atractiva su conversación. Adoptó a Chile como su segunda patria y al castellano casi como su lengua natal. Viajaba a menudo para visitar a sus familiares y a sus amigos científicos -que los tenía en todas partes del mundo-; aprovechaba para ver y tocar las novedades en museos, especialmente los dedicados a niños. que la deslumbraban por la variedad de las materias y su colorido. Traía ideas para aplicar en nuestro país, además de las muchas que se le ocurrían. Nunca dejaba de pasar por Austria y en su último viaje visitó su ciudad natal, Linz. En sus días finales, estando cerca la Navidad, recordó su niñez en Linz. Por la época de las fiestas de fin de año, llegaban a su casa, en cajas, guirnaldas y olorosas ciruelas, dátiles e higos*

> *secos, con los que su madre preparaba manjares tradicionales. Tal vez su último pensamiento voló a Linz, o quizás a Egipto, donde en su juventud hizo excavaciones en el Valle de los Reyes, conservando de entonces la figura de un pequeño león, que guardó siempre como su trofeo preferido*" (Morel, 1993: 7)

Las últimas vivencias de Grete Mostny en Austria se inscriben en uno de los momentos más críticos de la expansión del antisemitismo estatal en Europa Central. Hasta 1938, muchas familias judías burguesas, integradas social, cultural y económicamente en Alemania y Austria, mantenían una vida relativamente estable, pese a la progresiva radicalización del régimen nacionalsocialista desde 1933. Sin embargo, la Anschluss, o anexión de Austria por parte de la Alemania nazi en marzo de 1938, marcó un punto de inflexión decisivo. A partir de ese momento, las políticas antijudías —ya ensayadas en Alemania mediante las Leyes de Núremberg (1935)— se aplicaron de manera inmediata y brutal en territorio austríaco, afectando de forma directa a miles de familias judías. Una descripción de esta situación se encuentra en Piñera (2019):

> *"Todo iba bien para esta familia burguesa de origen judío. Cuando en 1938, el ejército alemán anexiona a Austria, la vida les cambió para siempre. Primero los activos familiares les fueron confiscado, luego vino el hostigamiento y la persecución. Con unos pocos pesos que habían logrado esconder de las omnímodas fuerzas de Hitler, no los quedó otra que huir del horror del nazismo y buscar un nuevo terruño. Y ese fue Chile. Próxima a cumplir 25 años, Grete desembarcó en Valparaíso. A diferencia de muchos de sus compatriotas judíos, Grete logró huir de los campos de concentración y el horrible final de casi seis millones de judíos. ¿Por qué esta persecución? Los falsos ideales de "pureza" de raza inundados de xenofobia de Adolf Hitler (1889-1945), que encabezó el partido nacionalsocialismo fundado en 1920, la motivaron. Además, nuestro país ganó (en 1964 obtuvo la nacionalidad) una de las mayores arqueólogas de todos los tiempos. En territorio chilensis, a Grete le tocó vivir una segunda y fructífera vida."* (Piñera, 2019: 37).

Como se aprecia, la confiscación de bienes, práctica cotidiana del NSDAP, corresponde al proceso sistemático de "arianización" de la economía, mediante el cual propiedades, empresas, ahorros y activos financieros de ciudadanos judíos fueron expropiados por el Estado o transferidos forzosamente a manos "arias". Este despojo económico no fue un efecto colateral, sino un instrumento central de la persecución, destinado a expulsar a los judíos de la vida pública, destruir su autonomía material y forzar su emigración en condiciones de extrema vulnerabilidad. El hostigamiento cotidiano, la violencia simbólica y física, y la exclusión legal configuraron un clima de terror que transformó radicalmente la existencia de estas familias en un lapso muy breve.

Adolf Hitler entra en la Heldenplatz de Viena tras el "Anschluss" de Austria. (1938). Referencias originales: Adolf Hitler fährt nach dem “Anschluss“ Österreichs auf dem Heldenplatz in Wien ein (imago stock&people). Manfred Flügge y Anja Reinhardt. (2018) "Anschluss" Austria 1938. Wien wurde zur "Stadt ohne Seele". Deutschlandradio. https://www.deutschlandfunk.de/anschluss-oesterreichs-1938-wien-wurde-zur-stadt-ohne-seele-100.html

Referencia original: "*Los nazis impiden que los judíos ingresen en la Universidad de Viena. Austria, 1938*". Enciclopedia del Holocausto. US Holocaust Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/gallery/vienna-photographs

El escape del totalitarismo de un régimen asesino. Referencia original: "*Una niña judía refugiada proveniente de Viena, Austria, a su llegada a Harwich. Gran Bretaña, 12 de diciembre de 1938*". Enciclopedia del Holocausto. US Holocaust Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/gallery/vienna-photographs

La huida, realizada con recursos mínimos ocultados a las autoridades nazis, refleja una experiencia compartida por numerosos judíos europeos entre 1938 y 1939: en medio del terror, escapar antes del cierre definitivo de las fronteras y antes de que la persecución derivara en el exterminio sistemático. En este sentido, la salida hacia Chile se inserta en los últimos márgenes de posibilidad migratoria disponibles antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial y del endurecimiento de las políticas migratorias internacionales, que dejaron a millones de judíos atrapados en Europa. El caso de Grete Mostny resulta particularmente significativo. Su llegada a Valparaíso, próxima a cumplir 25 años, no solo simboliza la supervivencia frente a un régimen genocida, sino también la transferencia forzada de capital intelectual y científico desde Europa hacia América Latina como consecuencia directa del nazismo. La pregunta por las causas de esta persecución encuentra respuesta en la ideología racial del nacionalsocialismo, basada en una noción pseudocientífica de "pureza racial", profundamente xenófoba y antisemita, que construyó al judío como enemigo interno y amenaza existencial para la nación alemana.

El relato subraya una dimensión relevante para la historia cultural y científica de Chile: el país se convirtió en territorio de acogida para una intelectual que, tras obtener la nacionalidad chilena en 1964, desarrolló una trayectoria fundamental en la arqueología y la museología nacional. La "segunda vida" de Grete Mostny en Chile puede leerse, así, no solo como una historia individual de resiliencia, sino también como un ejemplo del impacto duradero del exilio forzado en la configuración del conocimiento, las instituciones culturales y la memoria histórica del país.

La decisión de huir del régimen nacionalsocialista debe comprenderse como un acto límite de preservación de la vida, motivado por la necesidad urgente de resguardar la integridad física, moral y familiar frente a un sistema estatal que había convertido la persecución étnica y política en política oficial. Tras sucesivos embates -despojo económico, exclusión social, criminalización jurídica y violencia cotidiana-, el exilio se transformó en la única alternativa posible para quienes fueron definidos por el NSDAP como enemigos raciales o ideológicos. No se trató de una migración voluntaria, sino de un desplazamiento forzado, vivido como ruptura traumática con el territorio, la memoria y los vínculos sociales.

En este contexto, escapar constituyó un esfuerzo desesperado frente a un régimen criminal y perverso, cuya lógica de poder anulaba cualquier posibilidad de futuro dentro de Europa. La huida implicó decisiones extremas, asumidas bajo condiciones de incertidumbre radical, y con frecuencia significó la fragmentación de familias, la pérdida de bienes y la suspensión de proyectos de vida largamente construidos. Sin embargo, este gesto también encarnó una forma de resistencia silenciosa: la afirmación del derecho a

existir frente a un Estado que había normalizado la deshumanización y la violencia sistemática.

La trayectoria de Grete Mostny se inscribe plenamente en esta experiencia histórica colectiva. Su supervivencia y posterior reconstrucción vital en Chile no deben interpretarse como una excepción aislada, sino como un ejemplo de perseverancia entre los millones de personas desplazadas por la violencia racial y política, y, en última instancia, por la guerra. Al mismo tiempo, su historia permite visibilizar el profundo impacto humano del exilio forzado y subraya cómo, pese a la brutalidad del desarraigo, algunos sobrevivientes lograron reconstituir su vida y aportar de manera decisiva a las sociedades que los acogieron.

La preservación de la vida frente al terror nacionalsocialista fue un imperativo ético y existencial que atravesó innumerables biografías. El exilio, aun vivido como experiencia de pérdida y fractura, se convirtió en la condición de posibilidad para la supervivencia y la continuidad de la memoria, recordándonos que detrás de las cifras de la violencia y la guerra existen historias concretas de resistencia, dignidad y reconstrucción. Grete Mostny dejó atrás el desastre que asoló Europa y remeció las bases de la civilización occidental. Sobrevivir fue una hazaña en sí misma ante el saldo catastrófico del conflicto.[71]

[71] : Javier Dale (2018). “Anschluss o el día en que Hitler enterró el Tratado de Versalles”. La Vanguardia. En: https://www.lavanguardia.com/internacional/20180311/441374248095/anschluss-80-hitler-austria-tratado-de-versalles.html#foto-4

Una multitud saluda a las tropas nazis a su entrada en Viena (Bundesarchiv). (Archivo La Vanguardia Digital). Javier Dale (2018). "*Anschluss o el día en que Hitler enterró el Tratado de Versalles*". La Vanguardia. En: https://www.lavanguardia.com/internacional/20180311/441374248095/anschluss-80-hitler-austria-tratado-de-versalles.html#foto-4

"*Hitler recibido con flores al cruzar la frontera entre Alemania y Austria en marzo de 1938*". (Archivo La Vanguardia Digital). Javier Dale (2018). "Anschluss o el día en que Hitler enterró el Tratado de Versalles". La Vanguardia. En: https://www.lavanguardia.com/internacional/20180311/441374248095/anschluss-80-hitler-austria-tratado-de-versalles.html#foto-4

Por qué la violencia contra una porción tan importante de la población alemana. Entre muchas otras causas, la justificación de la derrota en la Primera Guerra Mundial por traiciones internas, el desprecio de una cultura que mantuvo lindes de tradicionalismo y que se distinguía de la Alemania moderna y la generación de un mecanismo de expoliación extorsiva, confiscaciones y robo institucionalizado, crearon las condiciones para focalizar la frustración y el odio de la población alemana en un grupo distintivo. Las falacias y las mentiras abiertamente difundidas terminaron por transformarse en verdad, una cuestión que podemos atestiguar en nuestros tiempos, a contrapelo de nuestra tradición lustrada y racionalista. Un ejemplo de esta cadena de acontecimientos:

> *"El rearme alemán tuvo varias consecuencias: la primera, la creación de una nueva industria que permitió reducir la tasa de desempleo y la pobreza de los habitantes de Alemania. La segunda, evidente, es el advenimiento de una Alemania armada, la amenaza que Versalles había querido limitar. Y la tercera, que la suma de esa capacidad bélica, al aumento del estándar de vida alemán - lo que incluía la represión a los judíos- y la carencia de recursos propios llevaba, inevitablemente, a que el nazismo se plantease una ampliación territorial que ya estaba en su ideario, pero que la necesidad económica hizo imperativa: el regreso de la Gran Alemania".*[72]

Los primeros pasos de la política antisemita quizás los más decididos que dio la dictadura fue tras la anexión de Viena, ya que:

> "*La mayoría de los judíos austríacos vivían en Viena, un próspero eje de vida judía en Europa Central. Fueron sometidos a cientos de regulaciones y decretos que ya afectaban a los judíos en Alemania y que continuaron creciendo. La legislación limitaba radicalmente dónde podían trabajar o estudiar, de qué podían ser dueños, con quién se podían casar y hasta dónde podían ir o adónde ir*".[73]

Tras el "Anschluss", la oscura sombra de la persecución, el ostigamiento, el amedrentamiento permanente sobre una porción significativa de la población se desató.

[72] : Javier Dale (2018). "Anschluss o el día en que Hitler enterró el Tratado de Versalles". La Vanguardia. En: https://www.lavanguardia.com/internacional/20180311/441374248095/anschluss-80-hitler-austria-tratado-de-versalles.html#foto-4

[73] Pollinger, Nik (2018). El niño que fue dejado atrás por su madre en la Viena nazi. BBC.UK. https://www.bbc.com/mundo/noticias-46546304

Es fácil, con estos antecedentes en en consideración, entender porqué la joven Grete decidió abandonar el país mientras se desplomaba la democracia a países que le ofrecieran mejores garantías; quizás la oportunidad de sobrevivir ante la articulación de la maquinaria de la muerte de la Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, NSDAP:

> "*Este período de violencia, orquestado por las autoridades nazis, también marcó un aumento en las detenciones arbitrarias de judíos. Más de 6.000 fueron encarcelados en Viena, algunos probablemente en la antigua escuela de Kurt, que fue convertida en una prisión de la Gestapo, la temida policía secreta. Muchos reclusos fueron enviados a los campos de concentración. Unos 60.000 judíos de Austria serían deportados y asesinados para finales de la Segunda Guerra Mundial. Los restantes judíos, aunque traumatizados, corrieron con mejor suerte. Unos 120.000, lograron escapar del país antes del inicio de la guerra en septiembre de 1939*".[74]

Sus años estudiantiles coinciden prácticamente con el ascenso del nacional socialismo al poder político. Es posible que, abandonando la niñez, se acrecentara su conciencia de los acontecimientos políticos de su país, y que, en medio de los eventos apremiantes de la acción austriaca y el cierre de las instituciones educativas a los estudiantes judíos, ella tomara la radical decisión de abandonar el país con prontitud. Es así como nos comentan de su etapa estudiantil:

> "*En 1924 Grete Mostny ingresa a la escuela secundaria de niñas de Linz, donde se graduó el 24 de junio de 1933. Posteriormente ingresa a estudiar a la Facultad de Artes de la Universidad de Viena. En el mes de diciembre de 1937 había realizado su tesis, que trataba sobre la vestimenta de las mujeres en el Antiguo Egipto. La tesis doctoral fue aprobada por el egiptólogo Wilhelm Czermak y por el arqueólogo Camillo Praschniker. Tres meses después, en marzo de 1938, cuando debía realizar su examen final, se produjo la anexión de Austria por parte de la Alemania nazi. Esto dio inicio a la persecución de los judíos, lo que provocó, entre otras cosas, su expulsión de la universidad junto con otros dos mil estudiantes judíos, y el inicio de una vida oculta. Asimismo, la familia Mostny debió huir. La madre de Grete escapó a Checoslovaquia, al*

[74] Pollinger, Nik (2018). El niño que fue dejado atrás por su madre en la Viena nazi. BBC.UK. https://www.bbc.com/mundo/noticias-46546304

tiempo que todos los activos que tenía la familia fueron expropiados en 1938"[75].

Llama la atención que, en los registros de la Universidad de Viena (1933-1934), realizados por Katharina Kniefacz, conste el nombre de Margarete Mostny y no el nombre de Grete. Posiblemente, su llegada a Latinoamérica también marcó un proceso de reinvención.

Imagen del Anschluss. Tomada del artículo: "*Sin un solo disparo, Hitler entró en Austria, recibido por los vítores de las multitudes ansiosas por ver partir a sus compatriotas judíos*". Larry Domnitch. En: Aish Latino https://aishlatino.com/anschluss-cuando-alemania-anexo-austria/

[75] https://es.wikipedia.org/wiki/Grete_Mostny

Los saldos del proceso de Anexo fueron fulminantes para la población judía alemana. Domnitch (2024) realiza un recuento definitivo del panorama austriaco tras su anexión:

> "*En enero de 1933, los judíos de Alemania estaban bajo el puño del nazismo con el auge del partido nazi. Cinco años después, los judíos austríacos enfrentaron el mismo destino cuando Austria fue anexada a la Alemania nazi el 12 de marzo de 1938. En ese momento había en Austria alrededor de 200.000 judíos; 170.000 vivían en Viena, una ciudad con 1,9 millones de habitantes. El 12 de febrero de 1938, Hitler arregló un encuentro con el nuevo canciller austríaco Kurt Von Schuschnigg y exigió que los nazis austríacos fueran nombrados en el gobierno o de lo contrario enfrentarían una invasión. En respuesta, el Canciller pidió efectuar un referéndum sobre el tema. La idea fue completamente rechazada por Hitler y el 11 de marzo de 1938 el canciller abandonó su puesto cuando el ejército alemán cruzó la frontera y marchó por Austria. La desenfrenada y frenética búsqueda de un lugar de refugio era cada vez más desesperada. Algunos encontraron refugio en Gran Bretaña y en otras naciones europeas, en los Estados Unidos, en China (principalmente en Shangai), en el Mandato de Palestina, Sudamérica, Sudáfrica y Australia. Para mayo de 1939, casi la mitad de los judíos austríacos habían partido. Otros 28.000 pudieron emigrar antes de que comenzara la guerra en setiembre. …//…En total, 126.445 judíos lograron partir antes de que comenzara la guerra en setiembre de 1939. Una semana más tarde, el periódico "Deutsches Volksblatt" de Viena alentó a realizar "boicots antijudíos despiadados" hasta que el último judío se viera obligado a emigrar de Austria. En el verano de 1939, el gobierno cerró o confiscó 27.000 tiendas y empresas de propiedad judía. En octubre de 1939 comenzaron las primeras deportaciones de judíos austríacos a Europa Oriental, al campo de detención Nesko, Polonia, siguiendo las órdenes de Eichmann. En diciembre de 1940, quedaban alrededor de 50.000 judíos en Viena, algunos de ellos de comunidades externas que habían sido obligados a mudarse a Viena. En su mayoría estaban desempleados y vivían en departamentos con otras familias. En octubre de 1941, los nazis detuvieron la emigración judía y comenzaron las deportaciones sistemáticas. El 15 de octubre comenzaron las deportaciones al gueto de Lodz en Polonia. Viena fue la primera ciudad en llevar a cabo deportaciones. Unos 47.500 judíos fueron deportados desde Viena a guetos en Europa Oriental, donde la mayoría fueron ejecutados por los escuadrones asesinos Einsatzgruppen. Para noviembre de 1942, quedaban en Viena unos 7.000 judíos. A fines de 1944 sólo*

quedaban en Viena 6.000 judíos y 65.000 habían muerto en guetos y campos de concentración".[76]

Poco después de la anexión, en agosto de 1938, la planificación de la industria de la muerte nazi daba sus primeros pasos: era la construcción del campo de concentración y exterminio de Mauthausen, ubicado en el norte de Austria:

Referencia original: "*Austríacas felices dan la bienvenida a los nazis alemanes*"." Sin un solo disparo, Hitler entró en Austria, recibido por los vítores de las multitudes ansiosas por ver partir a sus compatriotas judíos". Larry Domnitch. En: Aish Latino https://aishlatino.com/anschluss-cuando-alemania-anexo-austria/

[76] "*Sin un solo disparo, Hitler entró en Austria, recibido por los vítores de las multitudes ansiosas por ver partir a sus compatriotas judíos*". Larry Domnitch. En: Aish Latino https://aishlatino.com/anschluss-cuando-alemania-anexo-austria/

Sencillas expresiones de afecto censuradas. “Neujahrsglückwunschkarte”. Tarjeta de felicitación de Año Nuevo. Motivo: “Rosch ha-Schana Leuchter Segen Buch”. libro de bendiciones con candelabro para Rosh ha-Shaná. Erstes Jüdisches Museum (1929). Museo Judío de Viena.

לְשָׁנָה טוֹבָה תִּכָּתֵבוּ

Exilio como experiencia y vorágine de acontecimientos

El ascenso de Adolf Hitler al poder inauguró una etapa de violencia estatal sin precedentes, que culminó en el genocidio sistemático del pueblo judío. Este proceso no fue inmediato, sino el resultado de una política progresiva de exclusión, deshumanización y persecución, sostenida por el aparato del Estado nazi y legitimada mediante un discurso de falso cientificismo. Bajo la retórica de la superioridad racial y del dominio europeo del llamado "hombre ario", el régimen construyó una ideología que presentó el racismo y el antisemitismo como principios naturales y necesarios para la supervivencia nacional.

En este contexto, las mujeres judías se convirtieron en uno de los grupos más vulnerables frente a la violencia nazi, al verse afectadas simultáneamente por su condición de género y por la persecución racial. La progresiva institucionalización del antisemitismo se expresó con claridad en septiembre de 1935, cuando las Leyes de Núremberg despojaron a los judíos de la nacionalidad alemana y de todos sus derechos políticos, dejándolos en una situación de absoluta indefensión jurídica. Para las mujeres, esta exclusión implicó además la ruptura de redes de apoyo social, la pérdida de protección institucional y una mayor exposición al abuso, la pobreza y la violencia cotidiana en sus propios contextos.

La radicalización de estas políticas se profundizó con la implementación del programa T4,[77] orientado a la eliminación de personas con discapacidades físicas y mentales, bajo el pretexto de preservar la "salud" del cuerpo social alemán. Este programa reveló con crudeza la lógica biopolítica del régimen, que concebía la vida humana en términos de utilidad racial. En contraste, el Estado promovía activamente la reproducción de una población alemana "pura, sana y fuerte", reforzando una visión excluyente de la maternidad y la feminidad, que negaba toda dignidad a las mujeres consideradas racialmente indeseables (Documental El Holocausto: Crónica de un exterminio, 2005).

La invasión de Polonia en 1939 y el inicio de la Segunda Guerra Mundial marcaron una nueva fase de violencia extrema, en la que estas políticas de exclusión se convirtieron en exterminio masivo. Para las mujeres judías, el contexto estuvo marcado por restricciones crecientes, desamparo institucional y hostilidad social, tanto por parte de las autoridades

[77] "*El objetivo del programa nazi de eutanasia era matar a personas con discapacidades mentales y físicas. De acuerdo con los nazis, esto limpiaría la raza "aria" de personas consideradas genéticamente defectuosas y que representaban una carga económica para la sociedad*". US Holocaust Memorial Museum. Enciclopedia del Holocausto.https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/euthanasia-program

como de sectores de la población que habían internalizado la propaganda nazi. Así, su experiencia refleja de manera particularmente dramática cómo el nacionalsocialismo combinó ideología, poder estatal y violencia social para destruir no solo cuerpos, sino también derechos, vínculos y formas de vida, consolidando uno de los crímenes más atroces de la historia contemporánea. Si bien, los efectos de la pérdida de la ciudadanía eran inconmensurables para la población civil, los efectos se multiplicaban en los más vulnerables, a saber, niños y niñas, ancianos y mujeres. El régimen de NSDAP focalizó su política de persecución en ellas:

> "*Los nazis tenían los judíos como objetivos para la persecución y la muerte. Pero las mujeres, tanto judías como no judías, eran a menudo sujetas por los nazis a una persecución única y brutal*" (US Holocaust Memorial Museum, 2025).[78]

No es difícil, en este esquema de circunstancias, entender que una "mujer intelectual" a la que le han clausurado sus oportunidades de terminar sus estudios profesionales, busque una salida a circunstancias tan apremiantes. Grete Mostny no solo procuró la continuidad de sus estudios mientras tuvo oportunidad de conservar su seguridad, sino que también intentó mantenerse en contacto con sus familiares más cercanos. Posiblemente, en Austria, como "mujeres intelectuales" de ascendencia judía se perfilaron como sujetos prioritarios para el asedio nazi. Tras ello, seguía la deportación o el asesinato racial o político. A la vez, un objetivo prioritario personal era mantener la unidad familiar, lo que Grete logró parcialmente al concretar su viaje de Bélgica a Latinoamérica en 1939.

Para unas mujeres judía-alemana las restricciones eran cada vez más fuertes. No solo en la vida política, al trabajo, a la ocupación en cargos públicos, también en la movilización y uso de espacios públicos y en las posibilidades de comprar bienes. En un contexto donde los judíos se transformaron objetivo de la violencia y la persecución del estado – y consecuentemente de la sociedad alineada a sus definiciones- la vida cotidiana se transformaba en una odisea imposible. La decisión del exilio parece un camino razonable, sobre todo cuando los bines familiares han sido objeto de expropiación de parte de las autoridades NSDAP, arriesgando su seguridad personal en caso de permanecer en territorio alemán, y finalmente, en territorio europeo.

[78] Las mujeres durante el Holocausto. Enciclopedia del Holocausto. United stated Holocaust Memorial Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/women-during-the-holocaust

El desplazamiento de masas y el exilio fue una dramática experiencia para miles de judíos, gitanos y disidentes, ante todo, inicialmente desde el suelo alemán. Por ello, en particular, la salida de Grete Mostny se puede inscribir en lo que llamamos el "exilio de población judía-alemana". El exilio puede entenderse, desde una perspectiva humanista y jurídico-democrática, como una forma de desplazamiento forzado que surge cuando la persona se ve obligada a abandonar su país de origen para preservar su vida, libertad e integridad, ante contextos de persecución política, ideológica, étnica, religiosa o cultural, evidenciando el quiebre del Estado como garante de los derechos humanos fundamentales. En el marco del sistema internacional de derechos humanos —tal como lo expresan la ONU y el Consejo de Europa— el exilio se asocia a la prohibición del destierro arbitrario, al derecho a salir del propio país y a buscar asilo frente a la persecución, constituyéndose en una consecuencia directa de la vulneración sistemática de derechos y en una responsabilidad ética y jurídica de la comunidad internacional. Desde la UNESCO, el exilio es asimismo concebido como un fenómeno de profunda ruptura cultural y simbólica, que afecta la continuidad de la memoria, la identidad y la transmisión del conocimiento, especialmente en el caso de intelectuales, científicos y actores culturales desplazados. La literatura académica coincide en que el exilio implica no solo la pérdida del territorio, sino también una desposesión de la ciudadanía plena, del espacio público y de la capacidad de participación política, generando efectos jurídicos, psicosociales y culturales de largo alcance. En este sentido, el exilio constituye una anomalía ética incompatible con la cultura democrática contemporánea, ya que supone el silenciamiento y la exclusión de sujetos por razones de pensamiento o identidad; sin embargo, su reconocimiento y protección por parte de los Estados de acogida se inscribe como un imperativo democrático, orientado a salvaguardar la dignidad humana, el pluralismo y la memoria histórica como fundamentos esenciales del orden democrático.

La experiencia del exilio bajo el nacionalsocialismo constituye uno de los ejemplos históricos más paradigmáticos de cómo el desplazamiento forzado emerge como estrategia de supervivencia ante la anulación progresiva del Estado de derecho. Desde los primeros años de la República de Weimar, y con mayor intensidad tras el ascenso de Hitler al poder en 1933, miles de judíos alemanes, socialistas, comunistas, intelectuales, artistas y opositores políticos se vieron obligados a abandonar Alemania frente a la criminalización del disenso, la exclusión jurídica y la violencia política institucionalizada. Tal como lo conceptualizan la ONU y el Consejo de Europa, el exilio en este contexto fue la consecuencia directa de la vulneración sistemática de derechos fundamentales, incluyendo la libertad de pensamiento, la igualdad ante la ley y la protección de la vida. Las Leyes de Núremberg (1935) formalizaron esta exclusión al despojar a los judíos de su ciudadanía, convirtiéndolos en sujetos jurídicamente inexistentes, lo que confirma la lectura académica del exilio como una desposesión radical de la ciudadanía y del espacio cívico. Desde la perspectiva de la UNESCO, el exilio de científicos, escritores y artistas —

como Einstein, Arendt o Brecht— supuso además una ruptura traumática de la continuidad cultural y del patrimonio intelectual alemán, evidenciando que el exilio no solo afecta a los individuos, sino que empobrece estructuralmente a las sociedades de origen. A medida que el régimen evolucionó desde el autoritarismo hacia una política explícita de antisemitismo de Estado, el exilio dejó de ser solo una vía de escape para convertirse, trágicamente, en una frontera entre la vida y la muerte, especialmente cuando el cierre de fronteras internacionales y la indiferencia de muchos Estados impidieron el acceso al asilo. La posterior implementación de la Shoá demuestra el punto extremo de esta lógica: cuando el exilio ya no fue posible, el régimen optó por el asesinato sistemático, confirmando que el exilio, en contextos autoritarios, es a la vez un síntoma temprano del colapso democrático y un último recurso frente al exterminio. Desde la cultura democrática contemporánea, esta experiencia histórica refuerza la comprensión del exilio como una anomalía ética intolerable, pero también como un llamado permanente a la responsabilidad internacional, la memoria histórica y la defensa activa de los derechos humanos, precisamente para evitar que la exclusión política derive nuevamente en genocidio.

El exilio genera en las personas desplazadas un conjunto de efectos profundos, multidimensionales y de largo alcance, que se manifiestan simultáneamente en los planos jurídico, político, psicosocial, cultural e identitario, y que deben comprenderse desde una perspectiva humanista y de derechos humanos, más allá de una lectura meramente migratoria. En el plano jurídico y político, el exilio produce una fractura del vínculo de ciudadanía, ya que el sujeto queda privado -de facto o de iure- del ejercicio pleno de sus derechos civiles y políticos en el país de origen, pasando a depender de regímenes de asilo, refugio o protección internacional que, aunque vitales, suelen ser precarios y condicionados. Esta situación implica una forma de desposesión política, en la que la persona deja de ser un actor reconocido dentro de un orden estatal determinado, confirmando que el exilio es consecuencia directa del colapso del Estado como garante de derechos. En la esfera psicosocial, el exilio genera experiencias de trauma, duelo y desarraigo, asociadas tanto a la violencia que motivó la huida como a la ruptura abrupta de la biografía. La pérdida del entorno afectivo, del paisaje cotidiano, de la lengua en su uso social y de las redes de pertenencia produce sentimientos persistentes de inseguridad, nostalgia, culpa del sobreviviente y fragmentación identitaria, que pueden prolongarse durante generaciones. Desde una dimensión cultural e identitaria, el exilio implica una interrupción de la continuidad cultural, obligando a los desplazados a reconstruir sus identidades en contextos ajenos, muchas veces marcados por la discriminación o la incomprensión. No obstante, esta experiencia también puede dar lugar a procesos de resignificación, en los que la memoria del lugar de origen, el idioma y las prácticas culturales se transforman en recursos de resistencia simbólica y transmisión intergeneracional. El golpe a la identidad judía puede ser severo, sobre todo porque la

“identificación” de la víctima puede dar paso a la denuncia, la deportación y el asesinato. En lo social y económico, el exilio suele implicar precarización, descenso en la posición social, subempleo o pérdida del reconocimiento profesional, incluso en el caso de personas altamente calificadas, lo que refuerza la experiencia de vulnerabilidad estructural. Sin embargo, en contextos de acogida democráticos, también puede abrir espacios de reconstrucción colectiva, redes solidarias y nuevas formas de participación cívica. Desde una perspectiva ética y democrática, el exilio genera una conciencia aguda de la fragilidad de los derechos y de la necesidad de su defensa activa. Muchos exiliados se convierten en portadores de memoria histórica, denuncia y reflexión crítica, transformando su experiencia de exclusión en una voz moral y política que interpela a las sociedades de origen y de acogida. En este sentido, el exilio no solo produce pérdida y dolor, sino que también puede generar agencia, testimonio y compromiso con la democracia, siempre que existan condiciones institucionales y culturales que lo hagan posible.

Niños, mujeres y ancianos, protagonistas de desplazamiento forzoso para evitar la radicalización de la violencia étnica y la persecución política de la disidencia. Imagen tomada de: ONU (2011). Las mujeres y el Holocausto: Valentía y compasión. Guía de estudio. Naciones Unidas. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/08/women_and_the_holocaust_spanish.pdf

Entre 1933 y 1939, el exilio de los judíos alemanes se constituyó en una de las consecuencias más dramáticas de la consolidación del régimen nacionalsocialista y de la progresiva destrucción del Estado de derecho en Alemania. La pérdida de la ciudadanía y de los derechos fundamentales, impuesta por una ideología racista y criminal, transformó a hombres, mujeres y niños en sujetos jurídicamente desprotegidos, expulsados simbólica y materialmente de la comunidad nacional. Este proceso fue posible no solo por la acción del aparato estatal, sino también por la adhesión —activa o pasiva— de amplios sectores de la sociedad alemana, marcada por la ceguera ideológica, el miedo, la apatía o la aceptación acrítica de la violencia institucionalizada.

En este contexto, el exilio debe entenderse como una separación forzada y coercitiva del territorio de origen, motivada por la amenaza real o inminente contra la vida, la libertad, la integridad física y la dignidad humana. La persecución política, ideológica, étnica, religiosa y cultural, desplegada sin contrapesos por el NSDAP, dejó a la población judía sin alternativas dentro de su propio país. La expulsión de la vida pública, la estigmatización social y la creciente violencia legal y extralegal convirtieron la permanencia en Alemania en un riesgo existencial: el miedo o el terror a morir en manos de criminales sin límites ni Estado de Derecho que controlara sus excesos. El exilio no respondió a un proyecto personal ni a una búsqueda de mejores oportunidades, sino que se configuró como una estrategia de supervivencia frente a un contexto de violencia estructural, autoritarismo y colapso de las garantías jurídicas. Era un acto de desesperación en busca de condiciones de seguridad, medios de subsistencia: de un futuro alterno a la muerte por el exterminio que se anunciaba. Se escapaba de una sociedad entregada al odio y un régimen totalitario que había transformado el odio, el resentimiento, la ignorancia y la pseudociencia en ideología política. Quienes partieron lo hicieron bajo la urgencia, el desarraigo y la incertidumbre, dejando atrás hogares, profesiones, vínculos afectivos y pertenencias culturales profundamente arraigadas. La alienación y el desarraigo cultural puede ser otro efecto de la experiencia traumática. Algunos judíos conservaron su identidad étnica, pero se volcaron al laicismo. Otros siguieron educando a sus hijos en el judaísmo. La brecha que se abre en el migrante es la de su identidad étnica-nacional, siendo este espacio un territorio de profundos conflictos (R. Stehberg, Com. Pers. 2005).

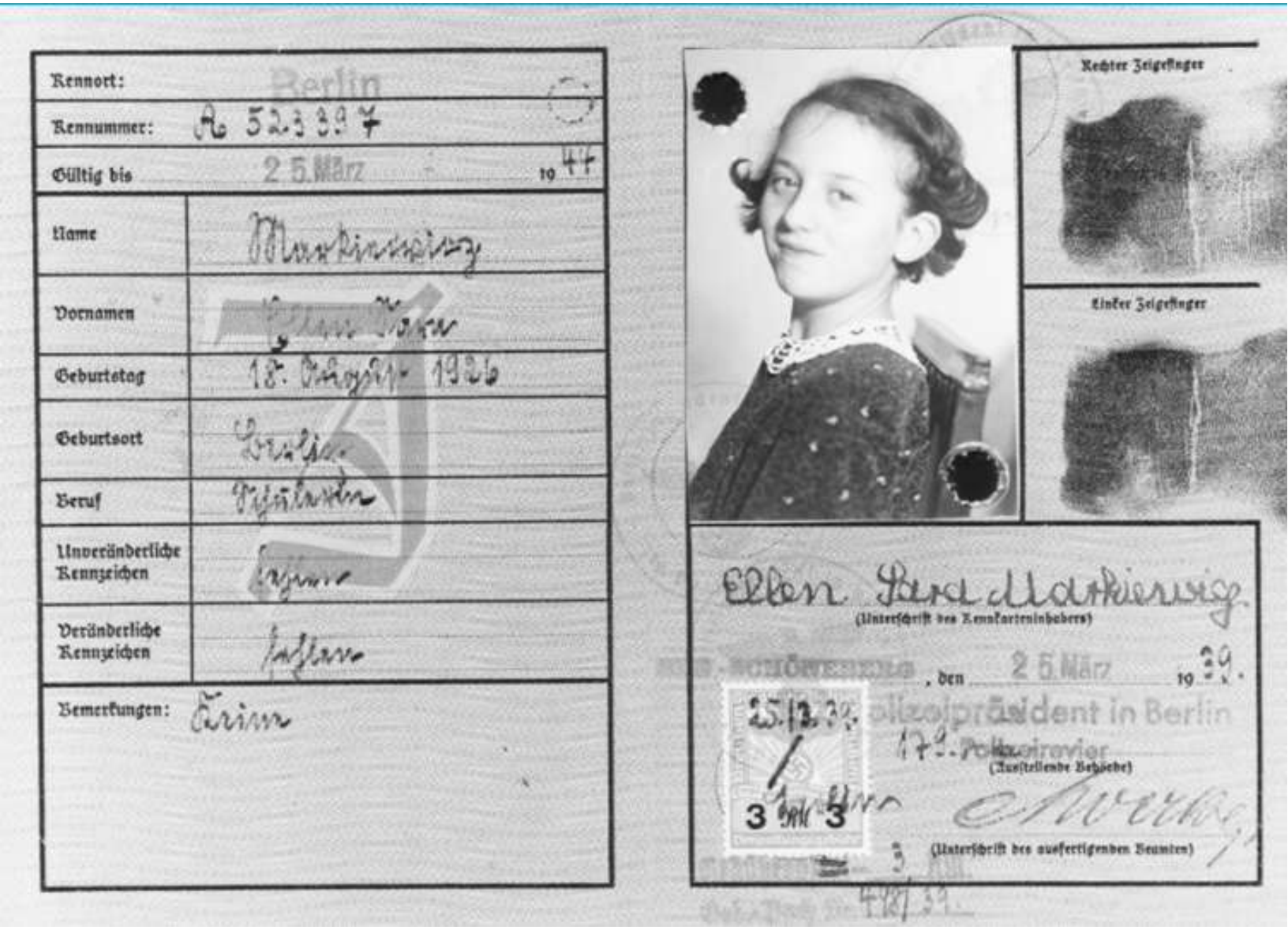
Desde una perspectiva humanista, el exilio de los judíos alemanes no puede ser interpretado como una elección libre, sino como una decisión límite, adoptada cuando el Estado dejó de cumplir su función esencial de proteger a sus ciudadanos. Este desplazamiento forzado evidencia el quiebre moral y político de la sociedad alemana de la época y constituye un recordatorio histórico de las consecuencias devastadoras que surgen cuando una comunidad acepta —por temor, indiferencia o convicción— la negación de la dignidad humana y de los derechos fundamentales.

Un registro de niños luchando por preservar su cultura y su identidad (1944). Referencia original: "*Con los pequeños a cargo, Suzanne Marburger está acostumbrada a llevar un libro de actividades, una especie de registro de las jornadas. Este cuaderno de bitácora, testimonio ilustrado que traza la vida cotidiana de un hogar infantil para niños judíos en estos años de guerra, fue confiado a Yad Vashem por el hijo de Suzanne, como parte del proyecto «Recuperando los fragmentos», que consiste en recopilar objetos personales de la época del Holocausto. Este diario, fue escrito entre 1944 y 1945, en el hogar infantil del chalé de Bernardina en Chardonne, en el distrito de Vevey, en Suiza. Gracias al diario, se puede aprender cómo Suzanne mantuvo ocupados a los niños con actividades tan familiares de las EIF (Eclaireuses Israélites de France – Exploradoras Israelitas de Francia), y cómo se aseguró de señalar y enseñar las fiestas y la vida judías*". Tomado de: https://www.yadvashem.org/es/stories-from-our-collections/januca-1944.html

Janucá 1944 - Página del diario de un hogar infantil de niños judíos en Suiza. El libro de actividades fue conservado por la maestra Suzanne Marburger y su grupo de niñas de la rama más joven de las Exploradoras Israelitas. Un candelabro de Janucá adornado con la letra en hebreo de la canción "Hiné ma tov": «qué bueno y agradable es sentarse juntos». Colección de Objetos de Yad Vashem. Fuente_ https://www.yadvashem.org/es/stories-from-our-collections/januca-1944.html

Referencia original: "*judíos que buscan visas de emigración forman fila frente al consulado de Polonia en Viena. Austria, 22 de marzo de 1938*". Enciclopedia del Holocausto. US Holocaust Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/gallery/vienna-photographs

Aproximadamente cien sinagogas y casas de oración sirvieron a la comunidad judía de Viena en vísperas del Holocausto. Sólo unas pocas sobrevivieron al Pogromo de Noviembre (Kristallacht – Noche de los Cristales Rotos) 9-10 de noviembre de 1938). Referencia original: "*Ruinas de la sala ceremonial del «Nuevo cementerio judío» de Viena (Zentralfriedhof Tor 4), después del pogromo de la Kristallnacht, 9-10 de noviembre de 1938"*. Archivo fotográfico de Yad Vashem FA/143/29. E: Yad Vashem Centro Mundial de Conmemoración de la Shoá. https://www.yadvashem.org/es/stories-from-our-collections/vienna-photo-album.html



Documentación para el escape. El proceso de obtener las certificaciones necesarias para abandonar el país bajo el acoso nazi fue muy difícil. Referencia original: "*Ellen Markiewicz y su hermano consiguieron escapar de Alemania en 1939 en un Kindertransport, una acción de rescate que trasladó a miles de niños de Alemania, Austria y la antigua Checoslovaquia hasta Francia, Holanda y el Reino Unido entre 1939 y 1940*". El Holocausto y el Programa de divulgación de las Naciones Unidas. Naciones Unidas. The Holocaust ES. https://www.un.org/es/el-holocausto-y-el-programa-de-divulgaci%C3%B3n-de-las-naciones-unidas/holocaust-es

La profundización de la persecución nacionalsocialista sobre la población judía alemana generó efectos múltiples, acumulativos y profundamente destructivos, tanto en el plano individual como colectivo, que pueden comprenderse a la luz de los procesos descritos anteriormente.

Se normalizó y se institucionalizó como práctica la exclusión legal y social, lo que produjo un proceso progresivo de desposesión. La expulsión de los judíos de la función pública, de las universidades, de las profesiones liberales y del espacio económico significó no solo la pérdida de medios de subsistencia, sino también la ruptura de trayectorias vitales, identidades profesionales y proyectos familiares construidos durante generaciones dentro de la sociedad alemana. Esta marginación forzada erosionó la autonomía económica y colocó a amplios sectores de la población judía en situaciones de vulnerabilidad extrema. En el plano social y cultural, las leyes antisemitas promovieron un aislamiento sistemático. La prohibición de asistir a escuelas, espacios culturales y zonas públicas fracturó los vínculos cotidianos entre judíos y no judíos, destruyendo redes de sociabilidad y fomentando la indiferencia o la complicidad del resto de la población alemana. La segregación espacial y simbólica contribuyó a que los judíos fueran percibidos como "otros" ajenos al cuerpo social, facilitando su deshumanización.

El mayor y más prolongado impacto lo sobrellevaron los niños y niñas, ya que estos procesos generaron miedo constante, inseguridad y trauma. La experiencia de la exclusión temprana, la humillación pública y la internalización del estigma racial afectaron profundamente la construcción de la identidad, produciendo sentimientos de vergüenza, desvalorización y desarraigo. La infancia judía creció en un entorno marcado por la amenaza, la pérdida y la normalización de la violencia, con consecuencias duraderas en la subjetividad.

La redefinición racial de la condición judía, impuesta por las Leyes de Núremberg, anuló toda posibilidad de integración o elección identitaria. Al convertir el origen familiar en un destino ineludible, el régimen instaló una lógica de persecución total, que eliminó la confianza en la legalidad, en el Estado y en los principios de justicia. Esta situación generó desesperanza, fragmentación comunitaria y la búsqueda forzada de estrategias de supervivencia, como la emigración, el ocultamiento o la adaptación forzada.

Todos estos aspectos describen la situación de la población judío-alemana, lo que empujó y materializó circunstancias que cristalizaron los esfuerzos por deshumanizar progresiva de la población judía alemana, preparándola para ser objeto de una violencia cada vez más radical, siempre corriendo la línea de la racionalidad y de lo "admisible" desde el pensamiento humanista y desde las definiciones de los principios y valores de la modernidad. La persecución no fue un hecho repentino, sino un proceso acumulativo que erosionó derechos, dignidad y vínculos sociales, hasta transformar a ciudadanos plenos en sujetos excluidos y vulnerables. Hannah Arendt analizó con gran profundidad el proceso al que fue sometida la población judía alemana como una condición previa y necesaria para el despliegue de una violencia cada vez más radical bajo el nacionalsocialismo (Arendt, 1998). Su reflexión se encuentra principalmente en Los orígenes del totalitarismo y en sus escritos sobre el antisemitismo y el totalitarismo. La persecución de los judíos no comenzó con los campos de exterminio, sino con un proceso gradual de destrucción de la condición humana, articulado a través de la ley, la burocracia y la vida cotidiana. En este sentido, sostiene que el totalitarismo opera mediante la anulación progresiva de la personalidad jurídica, moral y política de sus víctimas. La privación de derechos civiles —como la ciudadanía, el acceso al trabajo, la educación o el espacio público— fue el primer paso para transformar a los judíos en sujetos "superfluos", es decir, personas a quienes la sociedad deja de reconocer como plenamente humanas.

En relación con la radicalización de la violencia, Arendt sostiene que el totalitarismo necesita destruir toda forma de pluralidad humana. Al reducir a los judíos a una categoría racial abstracta, el régimen anuló su individualidad, facilitando que fueran tratados como objetos administrables. Esta lógica culminó en los campos de concentración y exterminio, que Arendt define como laboratorios del dominio total, donde la aniquilación física fue precedida por la aniquilación jurídica y moral. Para Hannah Arendt la violencia extrema contra los judíos alemanes fue posible porque el régimen nacionalsocialista llevó a cabo un proceso sistemático de deshumanización progresiva, que despojó a las víctimas de derechos, identidad y reconocimiento social. El genocidio no fue un quiebre repentino de la civilización, sino la consecuencia lógica de un orden político que, paso a paso, convirtió a un grupo humano en prescindible, preparando así a la sociedad para aceptar, silenciar -y ejecutar- una violencia sin límites.

Referencia original: "*Judíos hacen fila en la comisaría de Margarethen para obtener las visas de salida luego de la anexión de Austria a Alemania (el Anschluss). Viena, Austria, marzo de 1938*". Enciclopedia del Holocausto. US Holocaust Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/gallery/vienna-photographs

Referencia original: "*Hitler se dirige a una multitud jubilosa en la plaza Heldenplatz de Viena después de la anexión de Austria a Alemania (el Anschluss). Austria, 15 de marzo de 1938*". Enciclopedia del Holocausto. US Holocaust Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/gallery/vienna-photographs

Referencia original: "*La multitud vitorea a Hitler a su entrada en Viena. Austria, marzo de 1938*". Enciclopedia del Holocausto. US Holocaust Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/gallery/vienna-photographs

Referencia original: "*Hitler anuncia el Anschluss en la Heldenplatz de Viena el 15 de marzo de 1938*" (Bundesarchiv). Javier Dale (2018). "Anschluss o el día en que Hitler enterró el Tratado de Versalles". La Vanguardia. En: https://www.lavanguardia.com/internacional/20180311/441374248095/anschluss-80-hitler-austria-tratado-de-versalles.html#foto-4

Inmediatamente después del Anschluss, los judíos de Viena fueron obligados a lavar consignas a favor de la independencia del pavimento de la ciudad. En: Javier Dale (2018). “Anschluss o el día en que Hitler enterró el Tratado de Versalles”. La Vanguardia. En: https://www.lavanguardia.com/internacional/20180311/441374248095/anschluss-80-hitler-austria-tratado-de-versalles.html#foto-4

Castigos colectivos tras el Anschluss: borrando propaganda “antialemana”. Referencia original: “*Demasiados se quedaron mirando y no hicieron nada*”. Historia de Viena. City of Vienna. https://www.wien.gv.at/english/culture/jewishvienna/history/nationalsocialism.html

Mujeres ante la violencia del totalitarismo del NSDAP

Ser mujer judía en la Alemania nazi entre 1933 y 1939 significó vivir en un contexto de restricciones crecientes, desamparo institucional y violencia normalizada, donde la identidad femenina fue negada como sujeto de derechos y reducida a una condición racial estigmatizada. Su experiencia revela con particular claridad cómo el nacionalsocialismo no solo persiguió a un grupo étnico-religioso, sino que lo hizo atravesando cuerpos, géneros y vínculos, produciendo una exclusión total que preparó el camino para la violencia extrema del Holocausto. Es así como podemos describir en grandes lineamientos las circunstancias generales para las niñas y mujeres judías alemanas (sin menospreciar la apremiante situación de las mujeres europeasbajo el régimen de Guerra Total):

> "*Algunos campos y ciertas áreas dentro de los campos de concentración eran designados específicamente para mujeres. En mayo de 1939, los nazis abrieron el campo de Ravensbrueck, el campo de concentración más grande creado para mujeres. Más de 100.000 mujeres pasaron por Ravensbrueck hasta la liberación en 1945. En 1942, un campo de mujeres fue creado en Auschwitz (donde las primeras prisioneras eran las mujeres deportadas de Ravensbrueck). En Bergen-Belsen, un campo de mujeres fue creado en 1944. Miles de prisioneras judías de Ravensbrueck y Auschwitz fueron transferidas a Bergen-Belsen*" (US Holocaust Memorial Museum, 2025).[79]

En efecto, estas circunstancias pueden explicitarse en su criticidad al observar las circunstancias de extrema violencia y brutalidad a la que la población civil femenina fue expuesta bajo el régimen en rigor del NSDAP:

> "*Algunas mujeres -como Haika Grosman en Bialystok-- eran lideres o miembros de organizaciones de la resistencia en los ghettos. Otras mujeres participaron activamente en la resistencia armada de los campos. En Auschwitz, Ella Gartner, Regina Safir, Estera Wajsblum, y Roza Robota proveyeron la pólvora que los prisioneros del Sonderkommando usaron para volar una cámara de gas y matar a varios guardias SS en octubre de 1944. Otras mujeres participaron activamente en las operaciones de ayuda y rescate de los judíos en la Europa ocupada. Entre ellas, la paracaidista judía Hannah Szenes y la sionista Gisi*

[79] Las mujeres durante el Holocausto. Enciclopedia del Holocausto. United stated Holocaust memroial Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/women-during-the-holocaust

Fleischmann, cuyo Grupo Trabajador (Pracovna Skupina) intentó parar las deportaciones de judíos de Eslovaquia." (US Holocaust Memorial Museum, 2025).[80]

El régimen del terror nazi en el marco de la guerra y la derrota europea precipitó una cacería desenfrenada que se interdigitaba con la lógica de la guerra y construcción de una "economía de guerra" donde la población peligrosa considerada excedentaria debía transformarse en fuerza esclava de trabajo, viga maestra de la nueva economía. guerra, odio y crueldad conformaban el cóctel completo en la mentalidad criminal nazi. La población alemana estaba en manos de verdaderos psicópatas que, con base en engaños y en retórica vacía, condujeron al pueblo alemán a arrojarse al precipicio de la violencia, la ignorancia y la autodestrucción. Es así como:

"*Los alemanes nazis persiguieron a los opositores políticos y disidentes alemanes que expresaban su oposición al partido o al régimen nazi. Inmediatamente después de subir al poder, los nazis llevaron a cabo un ataque contra la democracia alemana. Rápidamente detuvieron y maltrataron a decenas de miles de dirigentes de partidos políticos opositores. En particular, perseguían a los comunistas y a los socialdemócratas. Los nazis transformaron Alemania de una democracia con libertad de expresión y prensa libre a una dictadura donde todas las formas de disidencia estaban prohibidas. Muchos alemanes apoyaron esta transformación y aceptaron el régimen, pero una pequeña minoría decidió expresar su oposición por razones éticas, religiosas, políticas o de otro tipo*". (US Holocaust Memorial Museum, 2025).[81]

Pero las víctimas que recibieron una cuota de mayor violencia fueron las mujeres. Novillo describe su situación en términos generales, describiendo su vulnerabilidad no solo por la influencia de una sociedad y una ideología paternalista y patriarcal, sino también, promotora de un rezago histórico estructural funcional a la ideología de estado:

[80] Las mujeres durante el Holocausto. Enciclopedia del Holocausto. United stated Holocaust memroial Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/women-during-the-holocaust

[81] ¿Qué grupos de personas fueron perseguidos por los nazis?Enciclopedia del Holocausto. United stated Holocaust memroial Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/what-groups-of-people-did-the-nazis-target?series=124

> "…*el nazismo en Alemania, sus políticas relegaban a la mujer meramente al ámbito del hogar y la crianza de los hijos. En función de esto, es necesario visualizar las herramientas con las cuales el Estado logra reafirmar su ideología, desde las campañas publicitarias en pos de tales pautas de conducta hasta el hostigamiento y las multas por no cumplirlas. Además, hemos de tener en cuenta las sustanciales y alentadoras recompensas que Hitler otorgaba a aquellas mujeres y familias que ejercían el cumplimiento de sus políticas a rajatabla. Muchas eran las mujeres que admiraban y escuchaban a Hitler con los ojos humedecidos en sus discursos, empeñaban sus joyas y hacían préstamos. Las mujeres le allanaron el camino a Hitler desde el primer momento, establecieron contactos e incluso le financiaron*". (Novillo, 2018. 12-13)

Las mujeres judías alemanas estuvieron marcadas por una vulnerabilidad extrema y multidimensional, producto de la convergencia entre la persecución racial del nacionalsocialismo y una concepción profundamente autoritaria y patriarcal del orden social. Ser mujer judía en la Alemania nazi significó habitar un espacio de exclusión doble, donde la discriminación por origen racial se superpuso a la subordinación de género, agravando las condiciones de desprotección, violencia y desarraigo. Las mujeres judías fueron despojadas de su ciudadanía y de sus derechos fundamentales tras la promulgación de las Leyes de Núremberg en 1935, quedando en condición de sujetos "sin derechos", perdiendo su autonomía personal, su acceso al trabajo, la educación y la protección social. También sufrieron la estigmatización pública, el aislamiento social y la violencia simbólica mediante la propaganda nazi que las representó como figuras peligrosas o moralmente degradadas. Esta hostilidad no provenía únicamente del Estado, sino también de vecinos, colegas y antiguos conocidos que habían internalizado el discurso antisemita o temían represalias por mostrar solidaridad. También sufrió negación radical de la maternidad y del derecho a formar vida familiar al negárseles toda legitimidad reproductiva, anticipando políticas de control, separación familiar y, más tarde, exterminio. Sistemático y programado, o la cruel destinación a condiciones de trabajo forzado bajo un régimen extenuante orientado únicamente a la degradación continua y la muerte. Los detalles de este programa no se explicitan aquí, ni las imágenes de este, por consideraciones éticas y pedagógicas, pero vale la pena atender estos tópicos. Para más información, se ha incorporado una lista de recursos educativos al final del texto, que pueden ilustrar al lector. Podemos aseverar que ser mujer judía bajo la Alemania nazi representó una experiencia vital determinada por el miedo, la humillación y la incertidumbre. Muchas mujeres judías asumieron la carga de sostener a sus familias en medio de la persecución, gestionar estrategias de supervivencia y organizar el exilio. El exilio implicó nuevas formas de vulnerabilidad: desarraigo, ruptura de redes de apoyo y exposición a la pobreza y la dependencia en países de acogida.

Mujeres nazis. Comenzaron su travesía al quedar bajo la influencia incontrarrestable de la enseñanza nacionalsocialista. Más tarde, actuaron silenciosa y activamente contra la sociedad judía-alemana. "*La maquinaria asesina nazi fue un asunto indudablemente dominado por hombres, en parte, por las políticas machistas de Hitler. Sin embargo, recientes investigaciones muestran una participación de mujeres en el genocidio, como perpetradoras, cómplices o testigos pasivos mucho mayor de lo que se había pensado. Señalando a su vez, como desde la cúpula nazi, las mujeres se abrían camino en ese mundo de hombres que Hitler había soñado*". (Novillo, 2018: 37).

Desde una perspectiva cultural, estas mujeres fueron víctimas de una subversión profunda de la cultura y de los valores humanistas, en la que la educación, la moral y la vida cotidiana fueron colonizadas por el mito, el irracionalismo y el culto al líder. Al interiorizar la propaganda, contribuyeron —a veces sin plena conciencia— a normalizar el racismo, el antisemitismo y la violencia simbólica, reforzando un orden social excluyente que finalmente las empobreció moral y cívicamente. La experiencia de estas mujeres revela que el nacionalsocialismo no solo produjo víctimas directas a través de la persecución y el exterminio, sino también víctimas ideológicas, atrapadas en una red de mentiras, promesas falsas y manipulación emocional. La adhesión al régimen no las protegió de la pérdida de libertad ni del deterioro de la cultura democrática; por el contrario, las integró a un sistema que instrumentalizó sus vidas, sus cuerpos y sus afectos, demostrando que la propaganda totalitaria puede convertir incluso a quienes creen beneficiarse de ella en sujetos profundamente vulnerados.

Referencia original: "*Adolf Hitler estaba rodeado de admirando las mujeres y las niñas de Austria 1939*".
https://profedehistoria.org/segunda-guerra-mundial-foro-5-la-vision-sobre-las-mujeres/

En el mismo contexto histórico, y en aparente contraste con la persecución sufrida por las mujeres judías, miles de mujeres alemanas no judías fueron progresivamente seducidas y captadas por la propaganda del NSDAP, convirtiéndose también —aunque de un modo distinto— en víctimas de la manipulación ideológica y de la distorsión sistemática de la realidad. El régimen supo explotar sus miedos, expectativas y aspiraciones en una sociedad marcada por la crisis económica, la inestabilidad política y el trauma de la derrota en la Primera Guerra Mundial.

La propaganda nazi ofreció a estas mujeres una narrativa simplificada y emocionalmente poderosa, que exaltaba el orden, la pertenencia y la promesa de estabilidad social. A través de imágenes idealizadas de la familia, la maternidad y la "mujer alemana", el régimen construyó un modelo femenino aparentemente protector y honorable, que ocultaba su carácter profundamente restrictivo y autoritario. Muchas mujeres encontraron en este discurso un sentido de reconocimiento social que la República de Weimar no había logrado garantizarles plenamente, especialmente en contextos de precariedad y desigualdad. Esta aparente valorización fue en realidad una forma de instrumentalización política. El nacionalsocialismo redujo la identidad femenina a funciones biológicas y domésticas, subordinando a las mujeres al proyecto racial y militar del Estado. La exaltación de la maternidad "aria" y del sacrificio familiar implicó la renuncia a derechos civiles, laborales e intelectuales, legitimando la exclusión de las mujeres del espacio público y del pensamiento crítico. En este sentido, muchas mujeres se convirtieron en reproductoras involuntarias de una ideología que negaba su autonomía y su condición de sujetos plenos. Las mujeres judías sufrieron igual menoscabo social, económico y cultural, pero no tenían una función instrumental dentro del régimen del terror nazi. Por ello:

> "*Después de 1933, las mujeres siguieron conservando el derecho al voto, inútil en un estado totalitario, aunque por otro lado éstas empezaron a ser metódicamente despojadas y desalojadas de todos los ámbitos de la vida pública. Un claro ejemplo de ello es la promulgación el 25 de abril de 1933 de la Ley Contra la Congestión en las Escuelas y las Universidades, que imponía una cuota regulada para los judíos y las mujeres. Únicamente el 1,5% de los estudiantes podían ser judíos, y sólo un 10% podían ser mujeres*". (Novillo, 2018. 15).

Referencia original "*Dos niños judío-alemanes a su llegada a Inglaterra, en 1938. Debido a las dificultades que suponía el conseguir permiso de entrada para toda la familia en otros países, muchos padres tomaron la drástica decisión de enviar a sus hijos solos, para ponerlos a salvo. Después de la "Noche de los Cristales" se suavizaron algunas de las fuertes restricciones existentes en otros países para refugiados judíos y, especialmente, se hicieron excepciones con los niños. Esas familias rara vez volvieron a reunirse después de la guerra*". Bruchfeld, Stéphane y Levine, Paul A. (1999). De esto contaréis a vuestros hijos…" Un libro sobre el Holocausto en Europa, 1933–1945. Secretaría de Gobierno. /Regeringskansliet/. Historia Viva, Levante Historia. Editor Natur och Kultur. Bokförlaget Natur och Kultur. Estocolmo.

Las políticas familiares y de género del régimen nazi revelan con claridad el carácter biopolítico y necropolítico del Estado nacionalsocialista. Como se señala en la cita de Novillo (2018), basada en Weitzman (2012), la prohibición del embarazo y el nacimiento de niños judíos —acompañada de la obligación médica de denunciar y abortar— expresa de manera brutal la deshumanización total de las mujeres judías, reducidas a meros cuerpos portadores de una "vida indeseable". La ejecución de mujeres embarazadas y médicos no solo evidencia la radicalización del antisemitismo, sino también la utilización del cuerpo femenino como campo de batalla ideológico, donde la maternidad, exaltada para las mujeres "arias", se convertía en un crimen para las judías. Esta asimetría expone el carácter profundamente hipócrita y racista de la moral nazi, que instrumentalizó la vida y la muerte según criterios de "pureza" racial. Es así como Novillo (2018) nos comenta:

> "*Las políticas alemanas familiares y de género, no sólo afectaban a las familias de raza aria, a las alemanas puras, sino que numerosas normas y reglamentos iban dirigidos específicamente a las mujeres judías. Un claro ejemplo de ello fue la prohibición del embarazo y el nacimiento de niños en Lituania. Los médicos judíos estaban obligados a notificar cualquier embarazo en una mujer judía, así como ejecutar un aborto para impedir el nacimiento de niños judíos. El incumplimiento de esta norma se penaba con la muerte de la mujer y el médico. "La orden de 24 de julio de 1942 establecía que: Los embarazos deben interrumpirse. Las mujeres embarazadas serán ejecutadas" (Weitzman, 2012*)". (Novillo, 2018. 18).

Otro aspecto fundamental para comprender la experiencia cotidiana y social de las mujeres judías: su centralidad práctica en la supervivencia familiar y comunitaria. La observación de que "las mujeres están en todas partes" (Weitzman, 2012), da cuenta de un desplazamiento forzado de roles, provocado por la persecución, el desempleo, la detención o la anulación social de los hombres judíos. Lejos de significar una emancipación real, este proceso supuso una carga desproporcionada de responsabilidad, en un contexto de amenaza constante, humillación pública y violencia institucional. Es así como Novillo nos comenta seguidamente:

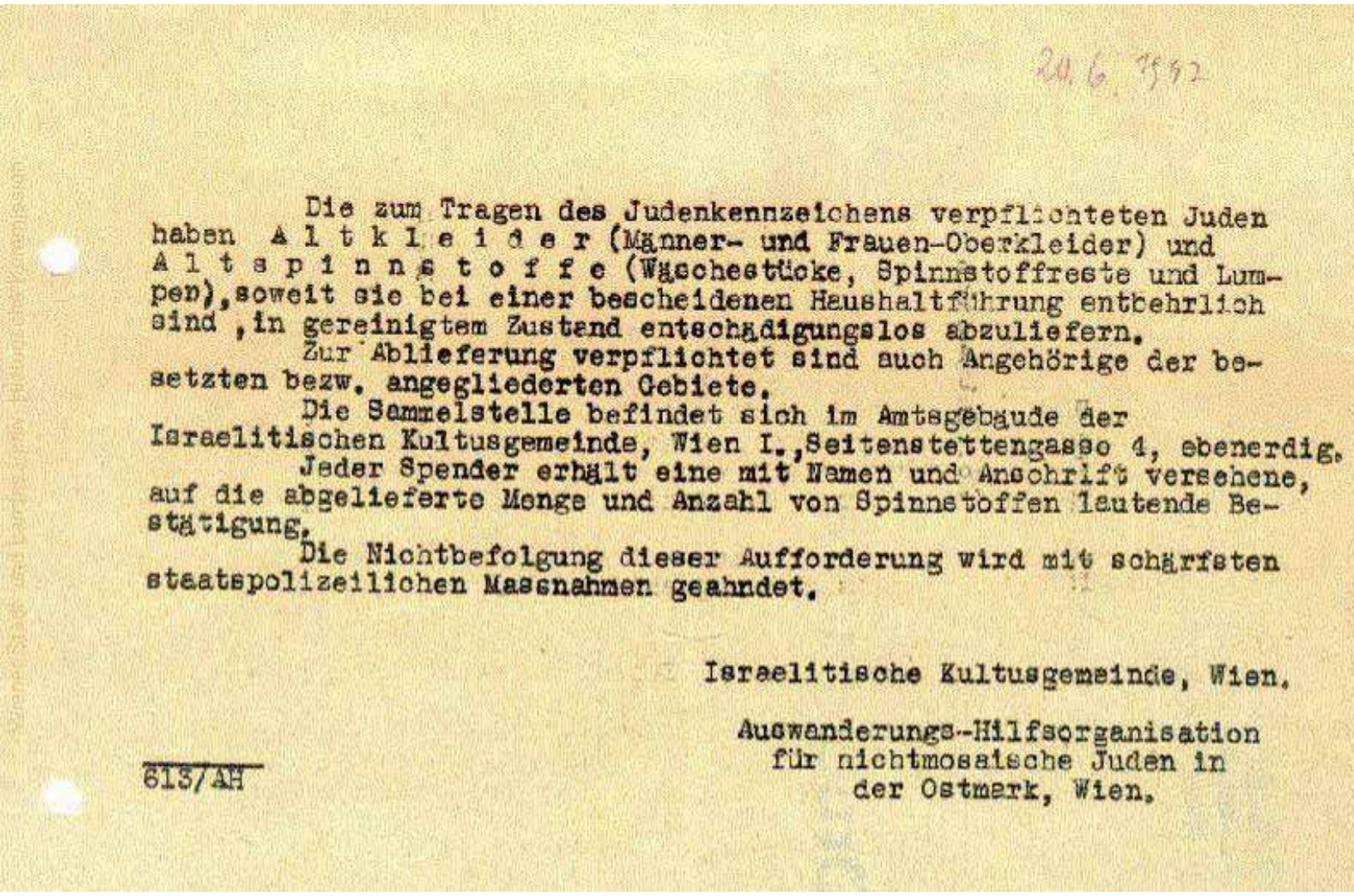
> ""*Los hombres no salen… Ella hace la larga cola (del pan). Cuando hay que ir a la Gestapo, acude la hija o la esposa… las mujeres están en todas partes". (Weitzman, 2012). Perversamente, el efecto del accionar nazi sobre las mujeres judías en un primer momento fue casi positivo, porque les obligó a salir de las*

> *sombras y a tomar un papel activo. Dejaron de ser receptoras y comenzaron a ejercer un papel protagonista en las economías de la casa. Lo que se percibe en la conducta de las mujeres, con el cese o el derrumbe de los maridos, es que ellas se mantenían en reserva, en la retaguardia, listas para actuar en momentos límite, en momentos extremos y de supervivencia, cuando la comunidad y la familia se veían amenazadas por todos los flancos*". (Novillo, 2018. 20).

Resulta particularmente relevante la apreciación de Novillo (2018) sobre el carácter "casi positivo" del impacto inicial de la persecución, en tanto obligó a las mujeres a salir del espacio doméstico tradicional y a asumir funciones económicas, administrativas y de mediación con las autoridades. Esta afirmación no debe entenderse como una relativización del sufrimiento, sino como la constatación de una agencia forzada, surgida en condiciones extremas. Las mujeres judías pasaron de ser sujetos invisibilizados a actrices centrales de la resistencia cotidiana, sosteniendo redes familiares, gestionando recursos escasos y enfrentando directamente al aparato represivo.

Desde una perspectiva histórica y de género, esta situación pone de manifiesto la capacidad adaptativa y resiliente de las mujeres judías, pero también el carácter profundamente violento de un sistema que solo les permitió "existir" en tanto gestoras de la supervivencia, negándoles toda seguridad, derecho o reconocimiento. La imagen de las mujeres "en la retaguardia", listas para actuar en los momentos límite, subraya su papel como último sostén moral y material de comunidades acosadas, al tiempo que evidencia el colapso del orden social previo y la destrucción deliberada de los vínculos familiares. Las mujeres representaron una reserva de fuera que resistió sutil pero persistentemente las políticas sociales y culturales del totalitarismo nazi. Su resistencia era silenciosa y su corolario se encuentra en la subsistencia de todos quienes pudieron sobrellevar y sobrevivir a la maquinaria de la muerte que asoló Europa. Sobrevivir fue un acto de resistencia. Grete Mostny, como desplazada y exiliada, decidió sobrevivir y nos legó una vida llena de logros, sabiduría y entrega al prójimo. El gobierno alemán democrático le restituyó su grado académico y su título, ofreciéndole regresar a Austria; sin embargo, ella decidió quedarse en la tierra que la acogió. Quizás por agradecimiento a la patria de acogida, quizás por no encontrarse con los fantasmas del pasado.

Frontis de la principal sinagoga de Viena, ubicada en el distrito I (Innere Stadt), en la calle Seitenstettengasse. Se trata del Stadttempel, inaugurado en 1826 y diseñado por el arquitecto Joseph Kornhäusel. Es especialmente significativo porque fue la única sinagoga de Viena que sobrevivió a la Kristallnacht en 1938. Sinagoga en Viena I, Seitenstettengasse. Museo Judío de Viena. https://sammlung.jmw.at/objekt/005043-synagoge-in-wien-i.-seitenstettengasse/



Die zum Tragen des Judenkennzeichens verpflichteten Juden haben A l t k l e i d e r (Männer- und Frauen-Oberkleider) und A l t s p i n n s t o f f e (Wäschestücke, Spinnstoffreste und Lumpen), soweit sie bei einer bescheidenen Haushaltführung entbehrlich sind, in gereinigtem Zustand entschädigungslos abzuliefern.

Zur Ablieferung verpflichtet sind auch Angehörige der besetzten bezw. angegliederten Gebiete.

Die Sammelstelle befindet sich im Amtsgebäude der Israelitischen Kultusgemeinde, Wien I., Seitenstettengasse 4, ebenerdig.

Jeder Spender erhält eine mit Namen und Anschrift versehene, auf die abgelieferte Menge und Anzahl von Spinnstoffen lautende Bestätigung.

Die Nichtbefolgung dieser Aufforderung wird mit schärfsten staatspolizeilichen Massnahmen geahndet.

Israelitische Kultusgemeinde, Wien.

Auswanderungs-Hilfsorganisation für nichtmosaische Juden in der Ostmark, Wien.

613/AH

"*Orden a la comunidad judía (1942)*". Historia de Viena. City of Vienna. https://www.wien.gv.at/english/history/overview/nazi.html

"*Los judíos obligados a portar la insignia judía deben entregar ropa usada (prendas superiores de hombre y mujer) y textiles usados (ropa interior, restos de telas y trapos), en la medida en que puedan prescindirse de ellos en una gestión doméstica modesta, en estado limpio y sin compensación.*

También están obligados a entregar estos artículos los residentes de los territorios ocupados o anexados. El centro de recolección se encuentra en el edificio administrativo de la Comunidad Israelita, Viena I, Seitenstettengasse 4, en la planta baja. Cada donante recibirá un comprobante con nombre y dirección, indicando la cantidad y tipo de textiles entregados. El incumplimiento de esta orden será sancionado con las medidas más severas por parte de la policía estatal.

Comunidad Israelita de Viena

Organización de ayuda para la emigración de judíos no mosaicos en la Ostmark, Viena"

Exilio y deportación deintegrantes de la comunidad judía de Viena en 1941. Referencia original: *"Las deportaciones masivas de judíos comenzaron en octubre de 1941"*. Historia de Viena. City of Vienna. https://www.wien.gv.at/english/culture/jewishvienna/history/nationalsocialism.html

Estuche o funda de una mezuzá: objeto ritual judío. La mezuzá, que tradicionalmente contiene un pergamino con versículos de la Torá y se coloca en las jambas de las puertas. Colección: Museo Judío de Viena. Foto de David Peters.

Dejando el terror atrás: su vida en Chile como pionera de la arqueología y la museografía nacional desde los homenajes de colegas, alumnos y amigos

Su llegada a Valparaíso en 1939 representaba una oportunidad de rearticular una vida en un marco de seguridad y posibilidad de construir un futuro. Atrás quedaban las exclusiones y el terror. Retomando su vida en Chile, reencauzó su interés científico bajo el alero de destacadas figuras en el campo de los estudios arqueológicos. Dentro de los balances biográficos que se han realizado, Yáñez (2008), nos comenta:

> "*A Grete no le costó nada conquistar en Chile un sitio como arqueóloga de excepción. Ingresó al museo en 1939 como ayudante de la sección de Antropología gracias a una gestión de Ricardo Latcham, entonces director del Museo Nacional de Historia Natural. Prontamente, en 1943, ya era jefa de la sección. Cuando concluyó la Segunda Guerra Mundial, el gobierno austríaco le envió a Chile el título de su primer doctorado que no alcanzó a recibir en 1938 ya que, dos días antes de la ceremonia de titulación, Hitler anexó Austria a Alemania y los judíos tuvieron que ocultarse. Su país natal le ofreció trabajo en la Universidad de Viena pero ella declinó la oferta y prefirió quedarse en Chile, que entonces ya era su nuevo país; en efecto en 1946 Grete Mostny adquirió la carta de nacionalidad chilena"* (Yáñez, 2008: 2).

Uno de los esfuerzos por valorizar y honrar la trayectoria de Mostny se encuentra en el "*Homenaje a Grete Mostny*", realizado por la Sociedad Chilena de Arqueología, redactado por los arqueólogos Carlos Aldunate y Eliana Durán, quienes exponen:

> *En sesión solemne celebrada el 9 de junio de 1977 en el Salón de Honor de la Universidad de Chile, la Sociedad Chilena de Arqueología rendía homenaje a Grete Mostny, declarándola miembro honorario de esa institución. En su discurso de agradecimiento, ella señalaba: "mi único mérito quizás es el haber sido un eslabón más que ha permitido que no se rompa la cadena del saber antropológico en Chile". Por triste paradoja, nos corresponde ahora honrarla después de su muerte, que enluta a la Arqueología chilena. Con este motivo, al analizar detenidamente la obra de la Doctora y sus numerosos trabajos, hemos percibido la patente evidencia de esta idea que ella tan humilde y escuetamente esbozara en aquella primera y feliz oportunidad…".*[82]

[82] Aldunate, Carlos y Durán Eliana (1989). Homenaje de Grete Mostny. Sociedad Chilena de Arqueología. Revista Chungará N° 22. Pp. 8-11. Universidad de Tarapacá Arica, Chile.

Grete Mostny Glaser (Enero de 1939). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Grete Mostny Glaser, a la edad de 25 años (Enero de 1939). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

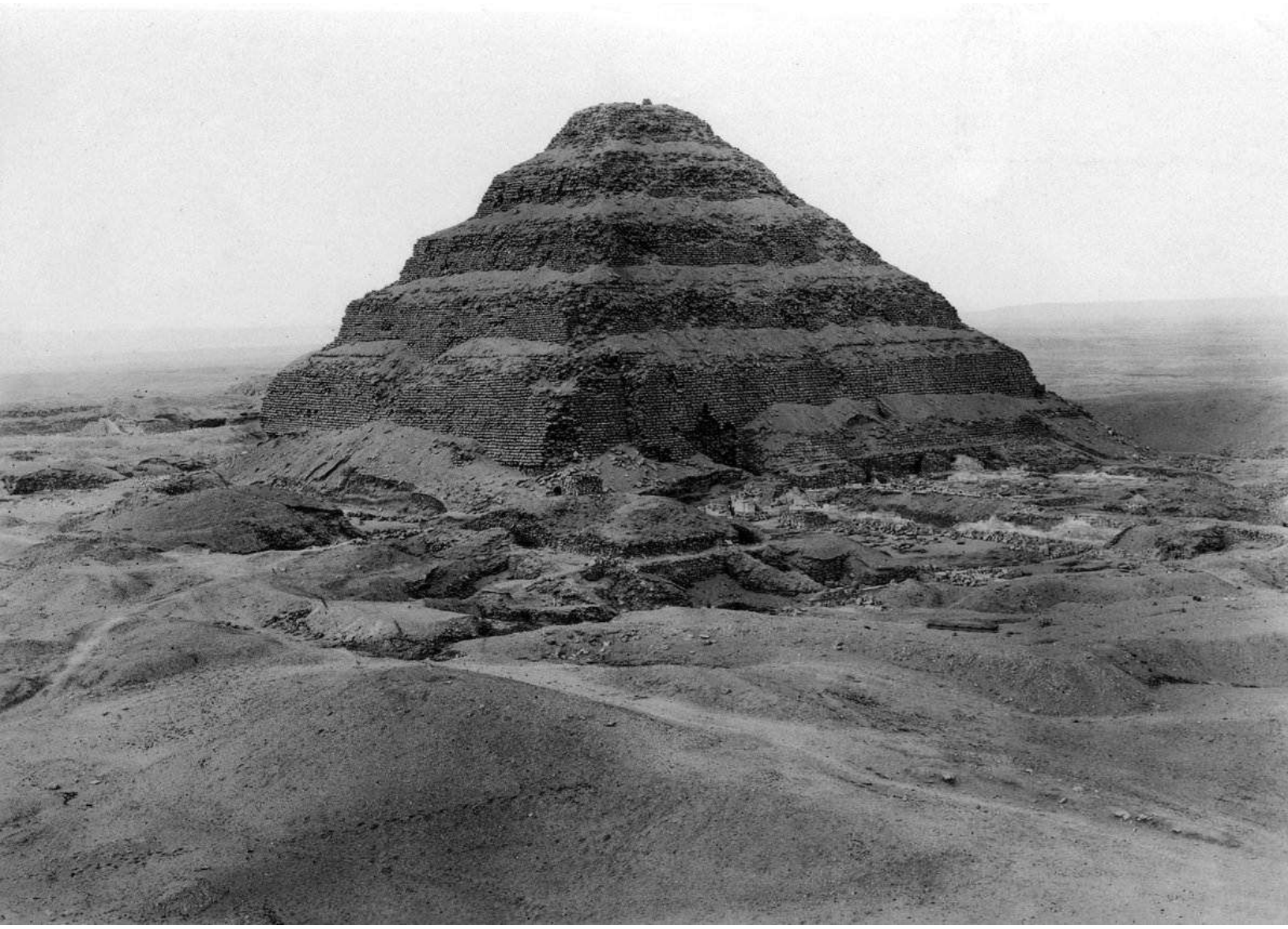


Imagen de la Pirámide Escalonada de Zoser, Egipto. Referencia original: *Step pyramid of Djoser in Saqqara, Egyp, in 1916*.
https://audiala.com/assets/images_cc/Q192418/1_step_pyramid_of_djoser_saqqara_1916.jpg

Personaje típico (guía) y de fondo la pirámide escalonada de Zoser, en la necrópolis de Saqqara, Egipto (1936-1937). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueologo Rubén Stehberg.

Grete Mostny realizando registros en sitio arqueológico egipcio, en el interior de un templo (1936-1937).
Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Grete Mostny en la necrópolis de Saqqara, Egipto. 1936-1937. Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Vestíbulo de las columnas, necrópolis de Zoser (1923) Imagen de referencia tomada de: . Visto desde el Gran Patio Sur. De: Omschrijving: Egyptische beschaving. Opgravingen bij Sakkara, Egypte 1926. Foto: Architectuur uit de derde dynastie, een kolommen-allee van bouwmeester Imhotep. De vizier en "bekijker der werken" van farao Djoser of Zoser. https://es.wikipedia.org/wiki/Pir%C3%A1mide_escalonada_de_Zoser

Vista de los Colosos de Menon, frente a la ciudad egipcia de Luxor, Egipto (1936-1937). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Grete Mostny a los pies de uno de los Colosos de Menon, Egipto (1936-1937). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Ciudad del Cairo, Egipto (1936-1937). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Grete Mostny en las proximidades de la Plaza de San Marcos, en segundo plano, el Río di Palazzo, cerca del Puente de Los Suspiros. Ciudad de Venecia, Italia (1938). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Grete Mostny y su marido Fischel Wassner, durante su estancia en Bruselas, Bélgica (Enero de 1939). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto entileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Grete Mostny (Enero de 1939). Foto en momentos de distensión en su estancia en Bruselas, Bélgica. Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Junto a su marido, Fischel Wassner en Bruselas, Bélgica (Enero de 1939). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Judith Glaser (madre), Grete Mostny Junto a su marido, Fischel Wassner en Bruselas, Bélgica (Enero de 1939). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Viaje por la zona central de Chile (1942-1945), tomada presumiblemente por su marido, Fischel Wassner. Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Tarde en el parque de la Quinta Normal, Santiago, Chile (1940-1942). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Tarde en el parque de la Quinta Normal, Santiago, Chile (1940-1942). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

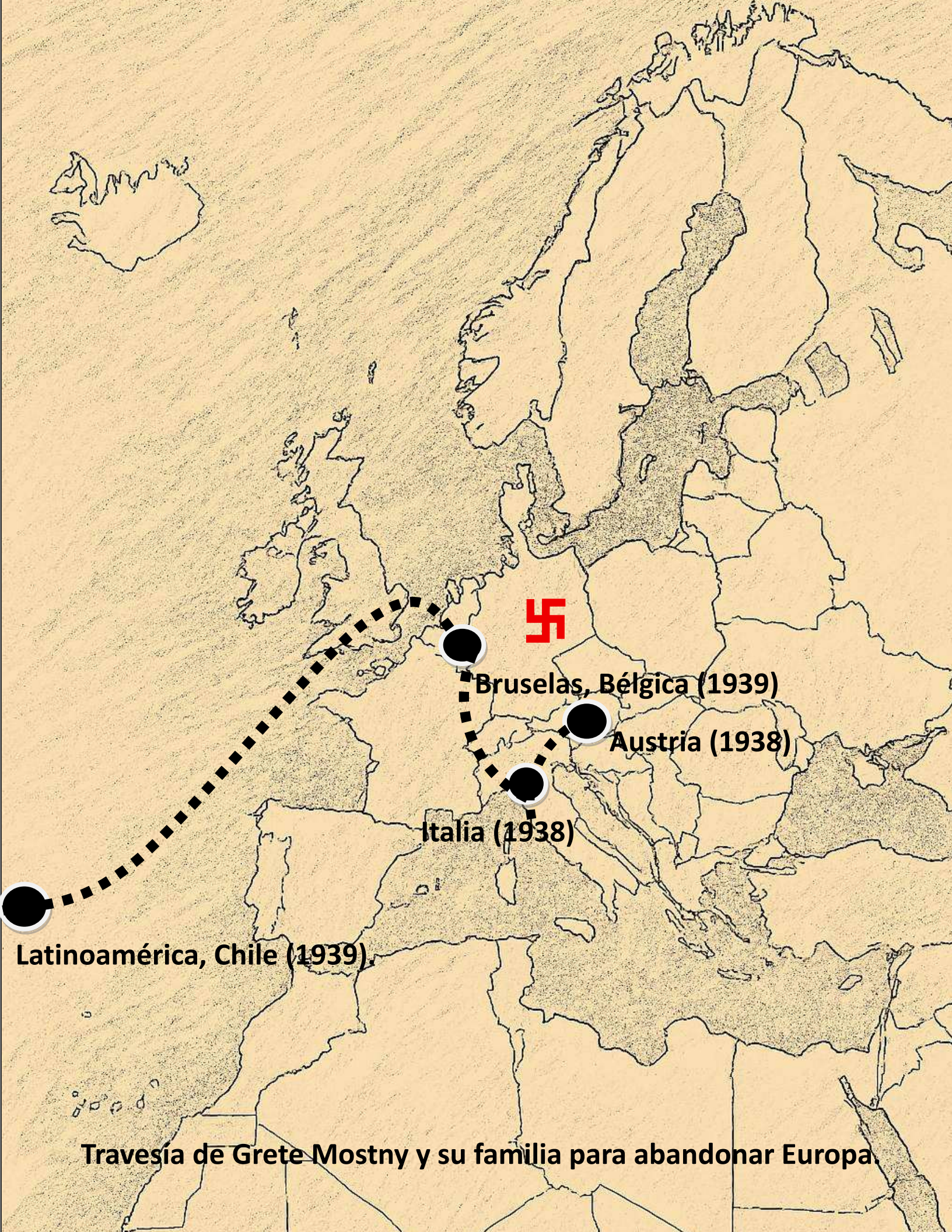
Tarde en el parque de la Quinta Normal, Santiago, Chile (1940-1942). En las proximidades del Museo Nacional de Historia Natural. Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Registro de la momia del niño de Cerro El Plomo (1954), en los patios internos del Museo Nacional de Historia Natural. Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Trabajo en terreno en el área metropolitana (1942-1945). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Excavaciones en el área metropolitana, Santiago, Chile (1942-1945). Grete "*chuceando*". Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

“El Hogar de Grete Mostny”. El Museo Nacional de Historia Natural en una década de transformaciones (1965). Referencia original: “*Parque Quinta Normal y Museo Nacional de Historia Natural, ca. 1965*”. Autor: Archivo José Miguel Gálvez. En: “En Terreno”. https://www.enterreno.com/moments/parque-quinta-normal-y-museo-nacional-de-historia-natural-ca-1965



Travesía de Grete Mostny y su familia para abandonar Europa.

El arqueólogo nacional PhD Rubén Stehberg y Claudia Prado, revisando el material recuperado y reproducido por él desde el Archivo Grete Mostny, actualmente en posesión de la Familia Mostny en los Estados Unidos. El arqueólogo PhD. Rubén Stehberg, en el contexto de dos visitas al Archivo Grete Mostny, ayudó a su conservación y tomó fotografías del proceso de recuperación y del álbum fotográfico de la Dra. Grete Mostny, algunas de las cuales se incorporan en este trabajo. (Santiago, 2026).

"…Grete Mostny Glasser, nació en Austria pero debió abandonar su patria ante la amenaza de la Guerra Mundial. Llegó a Chile, junto a su madre y hermano y aquí volcó su vocación entusiasta por las ciencias del hombre. Fue la cabeza indiscutida de la arqueología chilena prácticamente desde su llegada al país en 1939. Durante un período de más de dos décadas, vinculó los primeros estudios hechos bajo el alero de los museos, por José Toribio Medina, Aureliano Oyarzún, Martín Gusinde, Tomás Guevara, Max Uhle y Ricardo Latcham, con las primeras investigaciones propiamente científicas de extranjeros que llegaron en los años 40 y 50: Junius Bird, su compatriota Osvaldo Menghin, Gustavo Le Paige, Richard Schaedel y los trabajos pioneros realizados por científicos nacionales tales como Jorge Iribarren, Carlos Munizaga, Hans Niemeyer y Francisco Cornely, con el cual Grete Mostny efectuó sus primeros estudios arqueológicos en Chile. Grete venía de recibir su doctorado en Bélgica, después de sus estudios formativos en la Universidad de Viena, a la cual siempre consideró su madre y maestra. Con sólida preparación científica y humanista en la antigüedad clásica y especialización en egiptología, fue una contraparte chilena de primer nivel en un momento en que el país y la ciencia antropológica necesitaban urgentemente su presencia para recibir a aquellos investigadores extranjeros que efectuaron con su ayuda, asesoría y consejo, trabajos científicos señeros para la arqueología chilena. En este sentido podemos afirmar que, otra vez, su papel de eslabón entre la ciencia chilena y la academia universal fue fundamental para el saber antropológico del país que ella eligió como su patria en 1946. Su posición de Jefa de la Sección Antropología del Museo Nacional de Historia Natural, y posteriormente de Conservadora de esa institución, donde permaneció por casi cuarenta años, la situaron en la mejor atalaya para liderar este proceso. Esa venerable institución, que ya había asumido una orientación antropológica bajo la dirección de Ricardo Latcham, aseguró y acrecentó esta vocación bajo la Dirección de la Doctora Mostny transformándose en la entidad rectora de la antropología chilena por espacio de más de veinte años, hasta que esta ciencia hizo su entrada en las universidades del país, en la década de los 60. Cuando esto ocurre, Grete Mostny generosamente ofreció su cooperación como profesora en la Universidad de Chile, recalcando otra vez su vocación de vincular el desarrollo de la ciencia y transmitirla a las nuevas generaciones. Muchos de nosotros fuimos afortunados al poder conocer y apreciar a la Doctora Mostny como pedagoga. Inolvidables serán sus clases rápidas, con su cerrado acento austríaco y con ayudantías de enorme valor y significado hechas en el Museo por su ayudante Carlos Urrejola, donde teníamos la oportunidad de reconocer y tocar aquellos materiales que estudiábamos en las clases teóricas. Para sus alumnos ella fue, es y será "La Doctora", sin otro apelativo. En este papel de eslabón del saber antropológico que la propia Doctora rescataba como su único mérito, su contribución en el campo de los nuevos conocimientos fue gigantesca. Sus artículos, que suman más de 120 publicaciones, dan cuenta de trabajos en arqueología, etnografía, antropología física, etnohistoria y arte, que comprenden desde el paleoindio hasta la actualidad y que arrojaron luces sobre las adaptaciones humanas desde Arica a Tierra del Fuego. Por ello, cualquier arqueólogo o antropólogo que desee adentrarse en algún tema

de estas disciplinas en Chile, debe necesariamente recurrir a las investigaciones de la Dra. Mostny. Entre ellas, debemos destacar su valiente Prehistoria de Chile, que publicó a instancias de la Editorial Universitaria sintiendo el imperativo de hacer llegar los nuevos conocimientos antropológicos a estudiantes de educación media y superior. Esta obra, que ya lleva casi una decena de ediciones, escrita en un lenguaje convenientemente sencillo y atractivo, fue —después de las Prehistorias de Medina y Latcham— probablemente la última escrita por un arqueólogo. En un esfuerzo editorial hecho hace poco, se llegaba a la conclusión de que la especialización conspira contra una obra de esta naturaleza. La propia Doctora se interesó por revisar su obra para ponerla al día con las últimas contribuciones hechas en los diversos campos de este saber, pero ya era tarde, estaba demasiado cansada y minada por la enfermedad que puso fin a sus días. La profunda vocación humanista de Grete Mostny la llevó también a interesarse por las sociedades vivas, especialmente por los descendientes de los antiguos americanos, y fue de los primeros antropólogos chilenos que usaron la información etnográfica para interpretar los datos arqueológicos. Sus trabajos sobre las ideas religiosas de los atacameños y especialmente su riguroso estudio de Peine, constituyen en este sentido investigaciones no sólo pioneras sino insuperadas hasta hoy en el ámbito de la etnografía de esa región. La Doctora se conmovía con el arte, como una de las manifestaciones culturales que tocan la intimidad de lo humano, el espíritu. La docencia en el campo de la estética precolombina fue la última que abandonó, cuando simplemente no tenía fuerzas para hacerla. Son también fundamentales sus investigaciones en este campo, especialmente en lo que se refiere al arte rupestre, una de sus últimas pasiones. Hace poco más de dos años, reactivó su interés en Guatacondo, donde quería volver para estudiar el arte rupestre de la quebrada, al cual ella estimaba que no había dado el tiempo suficiente. Este interés por volver a ese lugar que tanto había significado en su vida profesional, lo mantuvo hasta pocas semanas antes de su muerte. Como sus intereses eran siempre universales, esta vocación por la investigación del arte denominado "primitivo", la extendía hasta la actualidad, interesándose por los fenómenos de supervivencias y por el arte popular. Su casa estaba adornada con objetos de artesanía tradicional de Chile y otros países americanos. Recordamos un bello cuadro en amatl, molas panameñas, cerámica tradicional chilena, una mesa de madera de cactus de su querido Peine. Es difícil referirse a Grete Mostny sin resaltar su actividad incansable en el campo de la museología universal. Pienso que Grete fue la primera persona que tuvo en nuestro país una visión clara y moderna de lo que era un museo, sus profesionales, el patrimonio cultural, su conservación y cuidado. Viendo la necesidad urgente de formar profesionales en este campo, creó el Centro Nacional de Museología en el Museo Nacional. Se preocupó ella misma de formarlos con la ayuda de expertos venidos principalmente de Inglaterra y Francia. También inició las "Jornadas Museológicas" con la finalidad de reunir a los interesados, expertos y profesionales que trabajan en el campo de la museología para el intercambio de experiencias. De estas iniciativas egresaron casi todos los que hoy ejercen esta actividad en Chile. Cuando la Doctora veía una necesidad trabajaba hasta lograr

satisfacerla, y esta escuela de museología fue un ejemplo. Imaginamos las dificultades burocráticas, financieras y de todo orden que habrá tenido que superar para llevar a cabo este intento, que después heredó la Universidad Católica. Para difundir la labor de los museos en Chile, creó la Revista Muchi, que permanece hasta la actualidad. Los museos no sólo exhiben y conservan. Además, aportan al conocimiento mediante el estudio e incremento de las colecciones. En este sentido, la Doctora promovió la investigación y creó nuevos medios de publicación —como el Noticiero Mensual del Museo Nacional— que sirvieron a las ciencias naturales y antropológicas de Chile. El Museo enseña; para ello la Doctora creó el Cuerpo de Profesores Guías y una institución que hasta hoy es un verdadero semillero en la investigación y la ciencia del país: las Juventudes Científicas, uno de sus máximos orgullos. La deuda de los museos chilenos y americanos con la Doctora Mostny, será reconocida por la posteridad. Para terminar estas ideas, que no pudieron ser más cortas por la vastedad, variedad y profundidad de la vida de Grete Mostny y su obra, recordemos las palabras que pronunció al recibir el Homenaje de la Sociedad Chilena de Arqueología, conceptos que probablemente hubiera repetido en esta ocasión y que demuestran su posición frente a la ciencia y a la vida".[83]

En el texto del "*Homenaje a Grete Mostny*", de Carlos Aldunate y Eliana Durán, realizado en vida para ella, desarrolla una visión sumaria de su aporte profesional y una reflexión que aludiendo a su dimensión humana y su profunda humildad y sentido práctico:

> *"Hay personas que han nacido para recibir homenajes y los aceptan como algo que es su derecho. Yo no pertenezco a ellas. En cambio, pertenezco a ese grupo de privilegiados para los cuales su profesión coincide con sus intereses y su trabajo se transforma en un juego. Estas personas entonces se asombran y les cuesta creer que otros realmente consideren meritorio lo que para ellas es satisfacción y felicidad". A no dudar, la vida de Grete Mostny fue una vida plena. Su presencia se mantendrá por largo tiempo en el recuerdo de los arqueólogos, en la memoria científica de la antropología chilena y especialmente en los muros del Museo Nacional de Historia natural, su casa". (Aldunate y Durán, 1989: 8-11).*[84]

[83] Aldunate, Carlos y Durán Eliana (1989). Homenaje de Grete Mostny. Sociedad Chilena de Arqueología. Revista Chungará N° 22.Pp- 8-11. Universidad de Tarapacá Arica, Chile.

[84] Aldunate, Carlos y Durán Eliana (1989). Homenaje de Grete Mostny. Sociedad Chilena de Arqueología. Revista Chungará N° 22.Pp- 8-11. Universidad de Tarapacá Arica, Chile.

Una semblanza menos sobria y más contingente con la realidad y los desafíos que enfrentaba en la década de los ´70, Entrevista a Grete Mostny por la periodista Raquel Correa, publicada en revista "*Para Ella*" en 1976:

> "*La joven antropóloga traducía jeroglíficos egipcios; dominaba el francés, italiano, latín, alemán e inglés, pero no sabía una palabra de castellano. Si en aquel entonces le hubieran dicho que el destino la conduciría a Chile, habría creído que se trataba de una broma de mal gusto. En verdad Grete Mostny apenas sabía que Chile existía sobre la faz de la tierra. Sin embargo, el futuro de aquella mujer que estudiaba con pasión las huellas del pasado, estaba comenzando a perfilarse. El mismo día en que ella debía dar su último examen para doctorarse (con especialidad en la prehistoria y la africanística) fue invadida su Austria natal y tuvo que emigrar hacia Bélgica donde se diplomó. De allí siguió el éxodo hacia Santiago —llegó en 1939 cuando en Europa estallaba la Segunda Guerra Mundial—, lugar que escogió casi al azar "porque tenía una amiga chilena casada con austriaco y por ella supe que los chilenos eran como nosotros, que no llevaban plumas. En aquel entonces, medio mundo cambiaba de país porque cada uno trataba de salvar el pellejo". Ella no sólo salvó el pellejo. Aquí encontró nueva patria, trabajo, amor y llegó a saber más de nuestro país que nosotros mismos. Hoy, y desde 1964, dirige el Museo de Historia Natural empleando todo su esfuerzo en llenar de vida esa vetusta vitrina del pasado*".[85]

[85] Encabezado. Entrevista a Grete Mostny por la periodista Raquel Correa, publicada en Revista "Para Ella", Nº 10, Santiago, 1976.

Grete Mostny Glaser (aprox. 1939 - 1944). En su llegada a Chile.

La conversación entre Raquel Correa y Mostny intercala preguntas de respuesta corta yse desarrolla en los siguientes términos:

"Directora importada del Museo de Historia Natural sueña con tener un moai pascuense, posibilidad de trabajos en terreno y convertir el museo en un centro de atracción masiva.

-Después de haber trabajado y vivido en Europa y Oriente, ¿no le pareció demasiado pobre el ambiente cultural chileno?

—Francamente sí. Yo venía de países con cultura milenaria, así que me costó mucho acostumbrarme a culturas marginales, como las sudamericanas.

-¿Y por qué se quedó, entonces?

—Porque descubrí su encanto; tiene una riqueza inexplorada, donde queda todo por hacerse. Nunca me tenté por volverme a Europa.

-¿Cómo llegó a la dirección del más importante museo chileno?

—Por antigüedad. Cuando llegué al país me conecté con Ricardo Latcham padre, que era inglés, y dirigía el Museo. Creó un puesto para mí y aquí estoy desde entonces.

-¿Cree que bajo su dirección el Museo se ha estacionado o enriquecido?

—Diría que se ha enriquecido poco por falta de fondos para comprar o recolectar. Si siempre ha tenido dificultades de financiamiento, imagínese lo que sucede ahora en que todos nos apretamos el cinturón y la cultura también.

-¿Qué posibilidades tiene un Museo sin presupuesto suficiente?

—Siempre ocurre algo. Alguien regala de pronto colecciones muy valiosas; se descubren cementerios, se hacen excavaciones y entra algo. Pero no podemos planificar, vivimos prácticamente de lo que nos cae del cielo.

-¿Ha caído algo interesante del cielo en el último tiempo?

—Nunca falta. Hace poco recibimos la réplica de un collar de Tutankamón y cuando se murió en el zoológico el tigre Ali Khan fue regalado al museo...

-¿Es verdad que no había ni dinero para embalsamarlo?

—Cierto, la Shell costeó ese trabajo. A un grupo de españoles naturalistas les encargué los ojos, porque los puros ojos de tigre costaban setecientos pesos...

-¿Qué siente frente a esa pobreza franciscana en el principal Museo del país?

—A veces me deprimo bastante. Por otro lado, se siente la satisfacción de hacer las cosas con todas las dificultades.

-¿Cuál es su definición de un Museo?

—El depósito de parte del patrimonio cultural de una nación y un medio de educación, de comunicación masiva.

-¿Masiva? Da la impresión de estar siempre semivacío...

—Vienen trescientas mil personas al año.

-¿Puros escolares obligados por tareas?

—Los días de semana muchos escolares. Los domingos vienen familias completas, especialmente de niveles modestos.

-¿Si no viene más gente, es por culpa de nuestro bajo nivel cultural o culpa del Museo que no ha sabido atraer más público?

—Culpa de los museos. Se han movido poco. Hay que esforzarse por ofrecer novedades, por atraer visitantes.

-Supongamos que contara con los medios suficientes, ¿cómo los invertiría?

—Transformaría el Museo en un gran centro de atracción cultural, con espacio y facilidades para que el público participe.

-¿Falta espacio?

—Falta. No hay sala de conferencias, tampoco donde proyectar películas. Aquí uno se congela, lo que no sólo es malo para los visitantes, sino también para las colecciones... Quisiera tener más completas las colecciones chilenas, lo que tenemos del norte es muy insuficiente. En realidad falta de todo.

-¿Está bien su ubicación en la Quinta Normal?

—Sí, a diez minutos del centro de Santiago en micro, no hay problemas de estacionamiento. Con la remodelación, la Quinta volverá a ser un sitio muy agradable.

-¿Qué objeto que no posea le gustaría tener en el Museo?

—Tantos..., pero por nombrar uno: un Moai de la Isla de Pascua...

-¿No le parece una barbaridad sacar los moais de su escenario natural para trasladarlos a un museo?

—Francamente no sé. Este es un museo nacional, tiene que reflejar lo que hay en Chile. Claro que si nos traemos todo para acá, muchos lugares perderían su atractivo.

-A los que piensan que los museos son monumentos a la muerte, doctora, ¿qué les contestaría usted?

—Que el museo no debe ser una cosa muerta, por el contrario; tiene que ser un lugar donde el público pueda informarse sobre el mundo en que vive. Debe mostrar el pasado, explicar el interés del presente y ojalá del futuro.

-¿Cuál es, a su juicio de antropóloga, la más apasionante época que ha vivido la humanidad?

—La cultura egipcia, también el África como continente. Como Era, la Edad Media, que no es oscura como muchos piensan, sino el brote nuevo de la cultura occidental.

-¿Cómo califica la época actual?

—De transición. Los valores antiguos no tienen validez, se están buscando nuevos valores y todavía no se han cristalizado bien. La característica principal de nuestra época es la masificación.

-¿Le parece interesante este período?

—Muy interesante, pero no es agradable para ser vivido. Esto me hace recordar una maldición china: "que le toque a tus hijos vivir en una época interesante". Sin embargo, soy optimista con el futuro. Si no nos atomizamos con una bomba... creo que va a venir una época mejor, con nuevos valores.

-¿Cómo quiere llamarlo usted?

—Alma.

-Si hubiera un gran cataclismo y desapareciera nuestra cultura y usted se contara entre los pocos sobrevivientes, ¿qué aportaría para encaminar al hombre otra vez a la civilización?

—Muy poco. Me dedicaría a recolectar testimonios del pasado y me moriría de hambre, porque no sabría qué plantas se pueden y cuáles no se pueden comer en un bosque. Pienso que un gran sabio o un químico sin su laboratorio no pueden hacer nada, o muy poco, en casos así. Podría resultar más útil un gasfiter con su maletín o un carpintero con su serrucho".[86]

[86] Entrevista a Grete Mostny por la periodista Raquel Correa, publicada en Revista "Para Ella", Nº 10, Santiago, 1976.

Grete Mostny en Egipto. Campaña de excavaciones arqueológicas en la Meseta de Guiza, ubicada a la orilla oeste del río Nilo, al borde del desierto, a unos 15-20 km al suroeste de El Cairo.

El MNHN en el año 2014 realizó un hermoso libro conmemorativo de Grete Mostny en que se realiza una biografía sintética por Francisco Mouat y se incorpora la suma bibliográfica elaborada por Nieves Acevedo (2014). En su texto se reintegra la información que ya conocemos de ella:

> "*En el Museo Nacional de Historia Natural, en la Quinta Normal, a donde entró a trabajar poco después de pisar suelo chileno, todos, sin excepción, la llamaban Doctora. Le manifestaban así su respeto, aun cuando entre pasillos se referían a ella de un modo más informal como La Gringa, por razones más o menos obvias: su facha inocultablemente europea, su condición de mujer nacida en Linz, Austria, a orillas del Danubio, y fundamentalmente ese acento extranjero que nunca abandonó por completo hasta el día de su muerte, el 15 de diciembre de 1991. Grete Mostny Glaser llegó en barco a Chile en 1939 desde Europa, junto a su madre, siguiendo la ruta trazada por su único hermano, Kurt, cuatro años menor que ella, que ya estaba instalado aquí hacía unos meses gracias a los buenos oficios de una amiga chilena que vivía en Linz y que les consiguió visa para entrar a este país. Los Mostny venían escapando de la persecución nazi a los judíos y de la inminente Segunda Guerra Mundial. Grete había nacido el 14 de septiembre de 1914 y cuando entró a Chile estaba*. *En el Museo Nacional de Historia Natural, en la Quinta Normal, a donde entró a trabajar poco después de pisar suelo chileno, todos, sin excepción, la llamaban Doctora. Le manifestaban así su respeto, aun cuando entre pasillos se referían a ella de un modo más informal como La Gringa, por razones más o menos obvias: su facha inocultablemente europea, su condición de mujer nacida en Linz, Austria, a orillas del Danubio, y fundamentalmente ese acento extranjero que nunca abandonó por completo hasta el día de su muerte, el 15 de diciembre de 1991. Grete Mostny Glaser llegó en barco a Chile en 1939 desde Europa, junto a su madre, siguiendo la ruta trazada por su único hermano, Kurt, cuatro años menor que ella, que ya estaba instalado aquí hacía unos meses gracias a los buenos oficios de una amiga chilena que vivía en Linz y que les consiguió visa para entrar a este país. Los Mostny venían escapando de la persecución nazi a los judíos y de la inminente Segunda Guerra Mundial. Grete había nacido el 14 de septiembre de 1914 y cuando entró a Chile estaba el mal ambiente que había en Europa con Hitler y la amenaza de una nueva guerra mundial la hizo emigrar, llevándola en*

barco a un puerto del fin del mundo: Valparaíso, a donde llegó en 1939".[87] (Mouat, 2014: 9-11).

El estudio de Francisco Mouat (2014) en el trabajo biográfico denominado "Breve Biografía de la Doctora Grete Mostny (1914 -1991)". Incluye una introducción de los investigadores Claudio Gómez y Soledad Villagrán, en que intenta bosquejar las múltiples dimensiones de la obra de la investigadora, a saber:

> *"Grete Mostny había entrado al museo en 1939 como ayudante de la sección de Antropología gracias a una gestión de Ricardo Latcham, entonces director del Museo Nacional de Historia Natural, pero a poco andar, en 1943, ya era jefa de la sección. Cuando concluyó la Segunda Guerra Mundial, el gobierno austriaco le envió a Chile el título de su primer doctorado que no había alcanzado a recibir por culpa de Hitler, y le ofreció trabajo en la Universidad de Viena, pero ella declinó la oferta y prefirió quedarse en Chile, que entonces ya era su nuevo país. En el momento en que completó diez años en el Museo Nacional de Historia Natural, a comienzos de los años 50, Grete Mostny vivía intensamente su profesión y su nombre se leía con frecuencia en los periódicos: viajaba a lo largo y ancho del territorio nacional formando parte de distintas excavaciones arqueológicas y dictando charlas. Quiani, La Lisera, San Miguel de Azapa, Punta Pichalo, Pisagua, Chiu-Chiu, Peine, Toconce, Río Loa Superior, Salar de San Martín, Guatacondo, Antofagasta, Ovalle, La Serena y Combarbalá*" (Mouat, 2014: 13).

Francisco Mouat (2014), también realiza una revisión de sus años tempranos de investigadora y de su paso fructífero en el Museo Nacional de Historia Natural:

> *"Cuando asumió la dirección del museo, en octubre de 1964, Grete Mostny mostró todas sus dotes de buena organizadora y no perdió de vista los detalles que hacen la diferencia entre una gestión preocupada y una gestión con visión de futuro. Llegar a dirigir el Museo Nacional de Historia Natural fue la consecuencia lógica de una vida dedicada en cuerpo y alma a la arqueología y la museología. En ese momento debió sacrificar en parte su carrera como*

[87] Mouat, Francisco (2014). Breve Biografía de la Doctora Grete Mostny (1914 -1991). Introducción de Gómez, Claudio y Villagrán, Soledad. Museo Nacional de Historia Natural. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), dependiente del Ministerio de Educación.

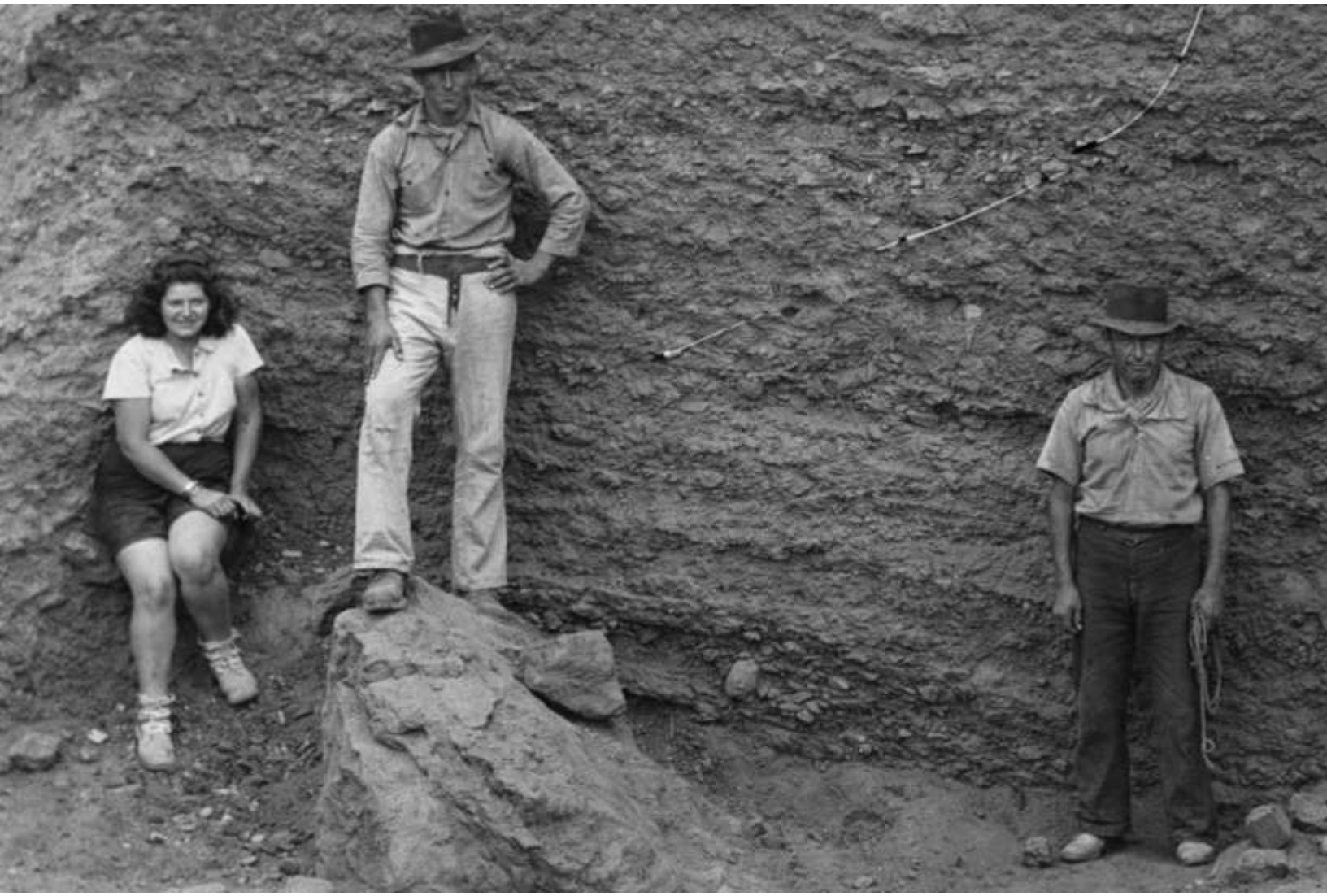
arqueóloga que iba a terreno, para entregarse a la tarea de conducir los destinos del museo más antiguo de Chile y uno de los más importantes del país. Poco a poco se hizo sentir su influencia y sus buenos contactos con la comunidad internacional científica y museológica. El gobierno de Austria le entregó una condecoración de primera clase en 1967 por Méritos en Artes y Ciencias. En 1968, formó el Centro Nacional de Museología, pionero en América Latina. Por esos días también, creó las llamadas Juventudes Científicas, formadas por niños y niñas de 12 a 16 años…" (Mouat, 2014: 25).

Para un balance de su bibliografía ver: Acevedo (2014) y Moat y Acevedo (2014). Por su parte, Junius Bird (1943), en su introducción a la arqueología de la costa norte de Chile, describe las circunstancias y colaboraciones que hicieron posible su estudio, bosquejando el contexto de trabajo de la joven Grete Mostny:

"*Las excavaciones aquí reportadas fueron patrocinadas y financiadas por el Institute of Andean Research, como una unidad dentro de su programa más amplio en América del Sur y México, llevado a cabo bajo los auspicios de la Office of the Co-ordinator of Inter-American Affairs y bajo la dirección del doctor Duncan Strong. Tal como se proyectó originalmente, el plan consistía en realizar estudios estratigráficos en áreas bien separadas, desde el límite sur del Perú hasta tan al sur como Concepción, en Chile, abarcando una distancia de aproximadamente mil trescientas millas. Cuando, sin embargo, se hizo evidente que el muestreo de los antiguos conchales arrojaba solo una cantidad exigua de material de estudio, este plan debió modificarse necesariamente. Para obtener conclusiones confiables se consideró aconsejable, por lo tanto, realizar pruebas más exhaustivas en cada sitio de lo inicialmente previsto; en consecuencia, el trabajo de campo efectivo quedó confinado al área comprendida entre la frontera peruana y Coquimbo. La finalización del trabajo de campo nos deja en gran deuda con numerosas personas, funcionarios públicos y ciudadanos particulares, cuya espontánea amabilidad, buena voluntad y disposición a ayudar en múltiples ocasiones hicieron mucho para que el proyecto pudiera llevarse a cabo. Ninguna expresión de nuestro agradecimiento por la asistencia prestada parece suficientemente adecuada. Estamos particularmente agradecidos al director Ricardo Latcham, del Museo Nacional de Historia Natural de Chile, cuyos muchos años de estudio de la arqueología chilena lo convierten en una autoridad en la materia. No solo nos brindó su respaldo oficial y sus consejos, sino que dedicó mucho tiempo y esfuerzo en nuestro favor durante un período de grave enfermedad. Además, nos proporcionó espacio en el Museo Nacional para el estudio y*

almacenamiento de nuestra colección. Si en la discusión posterior de nuestras observaciones y datos diferimos de algunas de sus conclusiones, lo hacemos con reticencia y no en un espíritu de crítica. Asimismo, estamos en deuda con el doctor Aureliano Oyarzún, director del Museo Histórico Nacional de Chile, quien nos otorgó todas las facilidades para examinar y fotografiar los especímenes de sus colecciones. Al jefe de la Sección Prehistórica de este museo, señor Leopoldo Pizarro, deseamos también expresar nuestro agradecimiento por su interés y ayuda. Esperábamos que durante el curso del trabajo de campo pudiéramos contar con los servicios de algunos estudiantes chilenos de arqueología, para darles la oportunidad de observar los métodos y objetivos de este tipo de estudio. No hubo ninguno disponible, pero tuvimos la fortuna de contar como asistente con el señor Hugo Yávar V., egresado de la Escuela Agrícola El Vergel de Angol. Se incorporó al equipo al inicio del trabajo en Arica y continuó durante todo el período. Aunque no era estudiante de antropología, su inclinación natural y su capacidad contribuyeron en gran medida a la exitosa conclusión del programa. Durante un período de seis meses y medio empleamos también a la señorita Grete Mostny, doctora en Filología, del Museo Nacional de Historia Natural. No solo compartió de buen grado el polvo y las incomodidades de las excavaciones, sino que atendió el trabajo rutinario de consulta y revisó la bibliografía sobre cerámica chilena. El autor desea expresar asimismo su agradecimiento a la señorita Bella Weitzner, quien se encargó de la edición y preparación final de este informe, una tarea ingrata que implicó más dificultades de las habituales. Está también profundamente agradecido a su esposa, Margaret McKelvy Bird, cuya atención alegre y eficiente a los detalles de este trabajo ha significado más de lo que las palabras pueden expresar. Por lo general, los informes arqueológicos son tan estrictamente impersonales que se omiten todos los comentarios sobre el trabajo de campo que no se relacionan directamente con el tema tratado. Esto es desafortunado, especialmente cuando puede emprenderse trabajo posterior en la misma área. En contraste, y apartándonos del procedimiento habitual, incluimos un breve resumen de nuestro itinerario y aquella información que pueda ser útil para cualquiera que planifique un trabajo similar en la misma región"[88] (Bird, 1943: 179).

[88] Bird, Junius B. (1943). Excavations in Northern Chile. Antropological papers of The American Museum of Natural History. New York City : The American Museum of Natural History-.



Excavaciones arqueológicas en la costa del Norte Grande. Grete Mostny y Junius Bird, Punta Pichalo, 1942.
Archivo: Museo Nacional de Historia Natural, MNHN.

Referencia original: Grete Mostny excavando en Punta Pichalo.1941. Colección del Museo Nacional de Historia Natural, Chile. (Moat, MNHN, 2023). Referencia: Grete Mostny y Junius Bird, Punta Pichalo, (1942).

Dentro de las remembranzas del perfil y aporte de Grete Mostny se encuentran aquellos que quisieron realizar recuentos póstumos. La Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, DIBAM, a través de la arqueóloga, discípula y amiga de la Dra. Mostny, Sra. Eliana Durán, rindió un homenaje conmemorativo por su partida en diciembre de 1991 en las siguientes palabras:

"*Señor Embajador de Austria, señor Cónsul, autoridades, familiares, colegas, amigos.*

Es difícil hacer una semblanza sobre una persona y poder ser justo. Por segunda vez me ha correspondido hablar sobre Grete Mostny, la primera fue el 9 de junio de 1977, cuando la Sociedad Chilena de Arqueología la honró públicamente con una distinción, en reconocimiento de su labor en el quehacer científico, específicamente en el campo de la arqueología; ese fue un momento de fiesta, en cambio hoy, es de duelo, por la pérdida de esta mujer que cultivó en Chile la pasión de su vida: la arqueología.

Grete Mostny Glaser, nacida en Austria, debió abandonar su patria ante la amenaza de la Segunda Guerra Mundial. Chile fue el país que la acogió junto a su madre y hermano y ella lo eligió como patria de adopción y fue en él, donde desarrolló su vida profesional y creatividad.

Por casi cuarenta años, los muros de este edificio la acogieron como su segundo hogar y conocieron de sus éxitos, proyectos, preocupaciones, penas y alegrías.

Aquellos que trabajamos cerca de ella la conocimos en sus múltiples facetas; como científica y jefe exigente cuando se trataba de trabajo, pero también humana y mujer ante los problemas de tipo familiar que surgen en la vida cotidiana de la gente; con su especial sentido del humor y la frase oportuna para cada ocasión; la funcionaria que compartía con todos un momento de alegría y celebración y que trabajaba, si era necesario, codo a codo con todos nosotros.

La doctora Mostny se formó en un ambiente de intensa inquietud por conocer la historia del pasado cultural de la humanidad y sus tradiciones orales y bajo una estricta disciplina en lo teórico y práctico.

Toda esta experiencia obtenida en su formación contribuyó para que marcara una época en el campo de la arqueología chilena. Aplica métodos y criterios científicos modernos junto al arqueólogo norteamericano, también fallecido,

Doctor Junius Bird y se constituye en la continuadora de las investigaciones iniciadas por Guevara, Oyarzún, Uhle, Latcham y otros.

Grete Mostny fue una mujer de avanzada, productora y ejecutora de ideas en beneficio de los niños, jóvenes y adultos.

Fue precursora de muchas creaciones en el campo de la museología y educación.

Así tenemos, que en el área de la museología vio la necesidad de formar expertos en este campo, importantísimos para la conservación del patrimonio natural y cultural del país, para lo cual creó el Centro Nacional de Museología, transformando así al museo en algo vivo y dinámico. También se preocupó de los funcionarios que ya estaban trabajando en los museos, en la urgencia de formarlos en los campos de la conservación y documentación y ello lo hizo a través de numerosos cursos dictados por expertos venidos principalmente de Inglaterra y Francia. Al mismo tiempo da inicio a las llamadas "Jornadas Museológicas" para que los museólogos puedan intercambiar experiencias y las evalúen.

Por otra parte, preocupada de la inquietud de los niños y jóvenes en materias científicas y en la necesidad de encauzarlas, creó las Juventudes Científicas de Chile con un evento anual, la Feria Científica Juvenil, ambas con el fin de estimular a los niños en el desarrollo científico.

Bajo su dirección nace el cuerpo de profesores guías con la principal función de guiar a los niños a través de la exhibición, transformando así al museo en un centro activo de educación informal permanente.

Ella fue la que proyectó y ejecutó la primera exposición para niños ciegos, ocasión en que pudieron ver a través de sus manos lo que nos entrega la naturaleza y los objetos que el hombre creó en tiempos pasados.

No deja de lado al adulto con sus inquietudes creadoras, dándole cabida para que muestren sus ingeniosos inventos.

En el plano de la difusión, también juega un importante papel como fundadora del Noticiario Mensual para entregar las noticias científicas del quehacer del museo y de la revista Muchi destinada a todo lo que se refiere al campo de la museología.

Su vida profesional la desarrolló en diferentes ámbitos; en el terreno, investigando desde Arica a Tierra del Fuego; al interior del museo, a través de la exhibición permanente y exposiciones temporales; en la Universidad,

dictando clases y en diferentes eventos nacionales e internacionales representando a Chile, en los cuales dejó muy bien puesto el nombre de nuestro país.

Su excelente desenvolvimiento profesional la llevó a ocupar diferentes cargos no sólo en Chile, sino que también en el extranjero.

El resultado de todas sus investigaciones en el plano de la arqueología y museología han dado origen a más de un centenar de publicaciones.

En reconocimiento a este quehacer en beneficio de la ciencia, se hizo merecedora en el año 1967 de la Condecoración de Primera Clase por méritos en Artes y Ciencias entregada por el gobierno de Austria. En 1977, la distinguió la Sociedad Chilena de Arqueología y en 1980 el gobierno de Chile le entregó la Condecoración Gabriela Mistral en el grado de Comendador. Ella consideraba que pertenecía a ese grupo de privilegiados para los cuales su profesión coincide con sus intereses, transformándose su trabajo en un juego.

Grete Mostny vivía para la arqueología, de allí que hasta sus últimos días me comentó los planes que tenía para el futuro próximo, ya que este año no había podido asistir y participar en el XII Congreso Nacional de Arqueología Chilena celebrado en octubre recién pasado en Temuco.

Doctora, es así como yo y muchas otras personas la llamábamos, su presencia permanecerá por largo tiempo en muchos rincones de este museo y en nuestro recuerdo".[89]

Eliana Durán Serrano

[89] Durán, Eliana (1992). Homenaje de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos a la exconservador del Museo Nacional de Historia Natural, Dra. Grete Mostny Glaser (1914-1991). Santiago., 27 de diciembre de 1991.Mapocho N° 31. Primer Semestre. Santiago.

Foto archivo (MNHN). En: Biografía Grete Mostny (1914-1991). Museo Nacional de Historia Natural (2008). Santiago. Chile. https://www.mnhn.gob.cl/publicaciones/biografia-grete-mostny

Humberto Fuenzalida y Grete Mostny en el frontis del Museo Nacional de Historia Natural.

Inauguración y visita de la sala mapuche. (diorama) Grete Mostny el Ministro de Educación Máximo Pacheco. (1971). Inauguración Sala Araucana, Museo Nacional de Historia Natural. Institución Museo Regional de La Araucanía de Temuco. CEDOC 6-3018.

En el marco del desarrollo de programas que relevan los aportes de diversos intelectuales a las ciencias sociales en Chile, el Ministerio de Educación de Chile contribuyó en la elaboración y difusión de un perfil de la Dra. Mostny, destacando sus aportes, bajo el siguiente tenor:

"Grete Mostny Glaser (1914-1991)"

"Varios factores influyeron en mi decisión de estudiar Arqueología. Mi gran curiosidad por saberlo todo, lo que por supuesto no lo logré» Arqueologa y antropologa, titulada en Egiptología, Africanística y Prehistoria con doctorado en Filología e Historia Oriental, Grete Motsny nació en Linz, Austria, donde comenzó su interés por las antiguas civilizaciones y los inicios de la humanidad. Grete descubrió la pasión de viajar por el mundo y descubrir la historia oculta por siglos y siglos. En marzo de 1938 logró titularse profesionalmente, sin embargo, la situación politíca de Europa era inestable y a días de su graduación, la Alemania Nazi anexó a su país. Su familia era judía y – debido a la persecución sobre ella y sus cercanos- Grete decidió incorporarse al Museo Sforcezco y a la Universidad de Milán, en el norte de Italia. En 1939 obtuvo su doctorado estando en Bélgica, pero para entonces la situación sociopolítica era insostenible, por lo que junto a su madre decidieron salir de Europa. En ese mismo año, Grete llegó a Chile, gracias a que su hermano menor ya se encontraba en el país. Tan pronto como llegó a territorio nacional, la antropóloga se comunicó con el entonces director del Museo Nacional de Historia Natural, Ricardo Latcham, quien la incorporó como ayudante de la Sección Antropológica. Prontamente se transformó en una referente en arqueología y antropología, prueba de ello es que se transformó en la jefa de sección a solo cuatro años de su llegada. «Ante todo me interesaba el Hombre: investigar cómo se transformó de un animal que luchaba por su supervivencia en este ser único creador de cultura". Un legado esencial fue su modalidad de trabajo en terreno, cuyas investigaciones revolucionaron el trabajo que existía en el país. Entre 1940 y 1950, Grete realizó variadas expediciones arqueológicas desde Arica hasta Tierra del Fuego. Generó valioso conocimiento sobre la prehistoria de nuestro país, el cual es base de los cientos de investigaciones actuales que buscan conocer más sobre aquellas épocas, como por ejemplo, el "Diccionario Arqueológico Políglota", que reúne varios idiomas y lenguas muertas o el descubrimiento del "Niño del cerro El Plomo". un fascinante infante inca congelado a 5.400 metros de alturas que data del siglo XV. Con tanta experiencia acumulada, Mostny tomó la decisión de traspasarla a las nuevas generaciones y ejerció como profesora de la Universidad de Chile

en 1950. Grete también trabajó activamente en la creación de una especialización en arqueología, por lo que fue un personaje clave para la institucionalización de la arqueología y antropología en Chile".[90]

El Mineduc continua la descripción de la obra de Grete Mostny, caracterizada por un liderazgo institucional transformador que tuvo como eje central el Museo Nacional de Historia Natural, donde, más allá de su destacada trayectoria académica, impulsó una profunda modernización orientada al fortalecimiento del capital humano, la mejora de la estructura museal y la apertura sostenida del museo hacia la ciudadanía, consolidándolo como un referente científico y cultural de alcance nacional e internacional. En este marco, describe:

"La academia fue un fuerte en su trayectoria, pero su obra central estuvo en el Museo Nacimiento de Historia Nacional, el cual dirigió y lideró desde 1964 hasta su jubilación en 1982. Como directora se empezinó en constantemente mejorar el capital humano y la estructura del histórico museo, con la finalidad de siempre ir abriendo más y nuevos espacios para la ciudadanía. Su trabajó logró resultados, en la actualidad el museo es un referente científico y cultural para Chile y el mundo. En diciembre de 1991, Grete Mostny falleció a causa de un cáncer. El Congreso Nacional en pleno la homenajeó con un minuto de silencio, y constantemente el Museo Nacional de Historia Natural conmemora su vida a tráves del legado que dejó en la institución".[91]

La reciente publicación de los investigadores Francisco Garrido Escobar y Flora Vilches Vega (2024) denominada "*Un epistolario de cuatro décadas (1940-1980). La arqueología chilena a través de las redes de Grete Mostny*" realiza un perfil biográfico en los lineamientos conocidos de la célebre antropóloga:

"*Es en este contexto que los autores nos señalan que el presente libro es una selección de la correspondencia que Grete Mostny intercambió con una serie de personajes, en especial, de un conjunto significativo de arqueólogos y algo menos de antropólogos, chilenos y extranjeros. Estos últimos, ya sea que*

[90] Creadoras de Patrimonio. Conocimientos para el futuro. Ciencia Pública. Programa de la División Ciencia y Sociedad del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. https://www.cienciapublica.cl/dia-de-los-patrimonios-grete-mostny-y-la-revolucion-de-la-arqueologia-y-antropologia-nacional

[91] Ibidem.

estuvieron avecindados en Chile realizando parte de sus labores o fueron destacadas figuras de esta disciplina a nivel mundial como es el caso de Paul Rivet, John Rowe, Alfred Kroeber, Junius Bird. Para el caso de extranjeros avecindados en Chile, se destacan las figuras de Francisco Cornely, Dillman Bullock, Gustavo Le Paige, Jean-Christian Spahni y Emil de Bruyne. La época de Mostny representa una transición de una arqueología individual a cargo de figuras autodidactas a una arqueología dentro de instituciones museográficas y universitarias; es, además, un momento de mayor asociatividad profesional, en el que se destaca la Sociedad Chilena de Arqueología. Esta es una historia poco explorada, pero que es clave para comprender el devenir de la disciplina en Chile en el presente. De Grete Mostny se conoce bastante sobre su labor de Directora del MNHN (1964-1982) así como de su trayectoria científica en arqueología, pero la información es más bien un conjunto de referencias a su vida, trabajos y textos. De esta forma sabemos que Grete Mostny Glaser, fue científica y académica de origen judío-austriaco (posteriormente nacionalizada chilena), arribó a Chile en 1939 escapando del régimen Nazi junto a su madre y su esposo. Se formó en la Universidad de Viena, pero fue en la Universidad Libre de Bruselas donde obtuvo el grado de doctora en historia oriental y filosofía, con especialidad en egiptología (MNHN, 2014). "En Chile había mucho por hacer, especialmente considerando que, en el contexto local de entonces, muy pocas mujeres contaban con estudios de doctorado. Tras algunos años de adaptación, retomó el campo de la investigación como Jefa de la Sección (actual Área Curatorial) de Antropología del Museo Nacional de Historia Natural de Chile en 1943. Su extraordinaria labor científica, pronto la posicionó como la candidata ideal para ser nombrada directora del Museo Nacional de Historia Natural, labor que desempeñó entre 1964 y 1982" (Valdebenito, 2022, p. 144)". (Garrido et al. 2024: 11).

A propósito del archivo de Grete Mostny y del valor de su correspondencia con destacados arqueólogos y antropólogos chilenos y extranjeros, podemos conocer un período clave de transición en la arqueología chilena, marcado por el paso desde una práctica individual y autodidacta hacia una disciplina institucionalizada y asociativa, al tiempo que releva la trayectoria científica e institucional de Mostny como figura central en ese proceso, especialmente en su rol dentro y al frente del Museo Nacional de Historia Natural:

"*Entre 1964 y 1982, Grete Mostny fue la conservadora o directora del museo y dejó abundante documentación en esos fructíferos 18 años de liderazgo indiscutido. También hay escritos que coinciden con su gestión museológica, tales como la fundación del Centro Nacional de Museología y la participación en*

la Mesa Ejecutiva del International Council of Museum (ICOM). Otros documentos corresponden también a su época docente en la carrera creada por ella de Técnico en Museología, los cursos de arte primitivo y prehistoria de Chile en la Universidad de Chile, y su participación en la creación de la Licenciatura en Arqueología junto a Mario Orellana y Bernardo Berdichewski en la misma universidad. En el conjunto se dispone, asimismo, de anotaciones sobre algunas investigaciones realizadas entre 1939 y 1943. Cuadernos de notas de reuniones, inventarios, circulares enviadas a distintas autoridades, cartas a personalidades públicas, apuntes variados con referencias bibliográficas, dibujos de restos arqueológicos, son algunos de los fragmentosdel archivo de Grete Mostny que afortunadamente han sido ordenados, clasificados y descritos y que, a partir de esta publicación, quedan disponibles para toda la comunidad. Para nuestra sorpresa, en el conjunto hay algunos documentos anteriores a 1939, año de su llegada a Chile, la foto en blanco y negro en la que con poco más de 24 años posa mirando fijamente a la cámara delante de una imponente pirámide en Guiza. La vida de Grete Mostny fue marcada por sus orígenes europeos, austriacos y pertenencia familiar a la tradición judía. Esto explica, junto a su talento personal, su muy amplia cultura y conocimientos de diversas lenguas, tales como el alemán, ruso, inglés, francés, italiano, español, además de algún número de lenguas muertas (Yáñez, 2008: 2). La coyuntura de la Segunda Guerra Mundial y la repudiable persecución nazi a las personas judías, impulsó a su familia a huir a Chile. Sus excepcionales antecedentes académicos con dos doctorados, uno en la Universidad de Viena y el siguiente en la Universidad de Bruselas, acreditaban su vasta cultura, amplio conocimiento en la prehistoria de Oriente, junto con una gran profundidad científica y estética (Durán, 1977)"[92] (Jimenes, et. al. 2022: 14).

De acuerdo con el trabajo de Carmona Jiménez e Hidalgo, se describe la labor intelectual de Mostny de acuerdo con las siguientes definiciones:

"*Como suele suceder con las figuras que ejercieron gran impacto en la vida cultural y científica de un país, hay múltiples documentos desperdigados entre archivos institucionales y particulares, generando una especie de resonancia entre ellos cuando se constata que un testimonio o copias de los mismos se encuentran paralelamente en diversos lugares. Tarjetas de saludos y felicitaciones, muchas fotografías y otro tipo de manuscritos están repartidos entre quienes la conocieron y trabajaron con ella. También hay recortes de prensa, pues ella fue presencia constante en la prensa nacional e internacional. Al recorrer las páginas de los diarios y revistas se va descubriendo a Grete*

[92] "Como Osiris desmembrado". El archivo de Grete Mostny Glaser. Javiera Carmona Jiménez y Jorge Hidalgo Lehuedé. En: Grete Mostny Glaser. Figura, Legado y Archivo. (2022). Museo Nacional de Historia Natural. Ministerio de las Culturas y el Patrimonio. Santiago. Chile.

Mostny como una mujer que era una celebridad científica de Chile a nivel mundial. En 1954 recuperó para el MNHN la momia del niño sacrificado en el período incaico proveniente del Cerro El Plomo, el primero de los santuarios de altura descubiertos en Chile, y que constituye un gran aporte al patrimonio mundial, cuya investigación continúa en muchos aspectos. Tanto la documentación disponible en el Museo Nacional de Historia Natural como en la obra de Grete Mostny se advierte su participación en las redes científicas y culturales nacionales e internacionales, en las que incursionó y aportó en diversos campos como la egiptología, antropología física y, particularmente, en la museología desde la perspectiva de la divulgación científica y la formación temprana de investigadores con las Juventudes Científicas. En 1968 impulsó también las Maletas científicas por todo el país, iniciativa para llevar a los colegios una pequeña selección de piezas del museo (insectos, minerales, plantas), junto con el Museo Tren, un vagón con exposiciones itinerantes que finalmente no prosperó".[93] (Jimenes, et. al. 2022: 15).

[93] "Como Osiris desmembrado". El archivo de Grete Mostny Glaser. Javiera Carmona Jiménez y Jorge Hidalgo Lehuedé. En: Grete Mostny Glaser. Figura, Legado y Archivo. (2022). Museo Nacional de Historia Natural. Ministerio de las Culturas y el Patrimonio. Santiago. Chile.

El perfil biográfico de Grete Mostny realizado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, siguiente bosquejo de la vida de la investigadora nacional:

> "*Cuando llegó al museo, la doctora Mostny realizó importantes investigaciones etnográficas de los pueblos atacameños. En 1954 participó directamente en el hallazgo de un niño momificado encontrado por dos arrieros en el Cerro El Plomo. Grete fue a terreno y supo apreciar su relevancia arqueológica hasta convencer al entonces director del museo de adquirir esta pieza, hoy invaluable. En el MNHN le decían "la doctora" o la "gringa" y como su directora introdujo una serie de modernizaciones como la Feria Científica Nacional Juvenil. También participó en la formación del Centro Nacional de Museología e impulsó la creación de la Asociación de Museos de Chile. Además fue académica de la Universidad de Chile, donde impartió cursos de antropología cultural, prehistoria americana y prehistoria chilena, filosofía y educación. Escribió más de cien artículos, quizás el más destacado Prehistoria de Chile (1971), versión actualizada de Culturas precolombinas de Chile (1954). En 1980 contrajo segundas nupcias con Juan Gómez Millas. Murió de cáncer en 1991 y recibió múltiples homenajes. Anualmente el MNHN entrega el Premio Grete Mostny y en 2013 el esqueleto de ballena que ocupa la nave central del museo fue bautizada Greta en su honor*."[94]

Por su parte, mucha de la información que se ha repetido desde hace décadas sobre su vida nace de fuentes de información "institucionales" como la propia DIBAM. En 1983, el texto con introducción de Enrique Campos Menéndez, de la DIBAM (1983), realiza un recuento histórico del Museo Nacional de Historia Natural, presentando la autoría de la Dra. Mostny en los siguientes téminos:

> "*Grete Mostny, nació en Austria, en la docta y bella ciudad de Linz. Luego de sus estudios secundarios, entró a la Universidad de Viena, donde se doctoró en Filosofía e Idiomas Antiguos. Llevada siempre de su vocación, perfeccionó estos conocimientos en la Universidad Libre de Bruselas, especializándose en Antropología y en Lenguas y Culturas Africanísticas. Más tarde quiso aplicar sus conocimientos en el terreno y se trasladó a Egipto, donde se aplicó a importantes investigaciones dentro del área de la Antropología. A esta altura de sus afanes, la atmósfera europea comenzó a enturbiarse con luchas*

[94] Grete Mostny (1914-1991). Mujeres Bacanas. https://mujeresbacanas.com/grete-mostny-1914-1991/

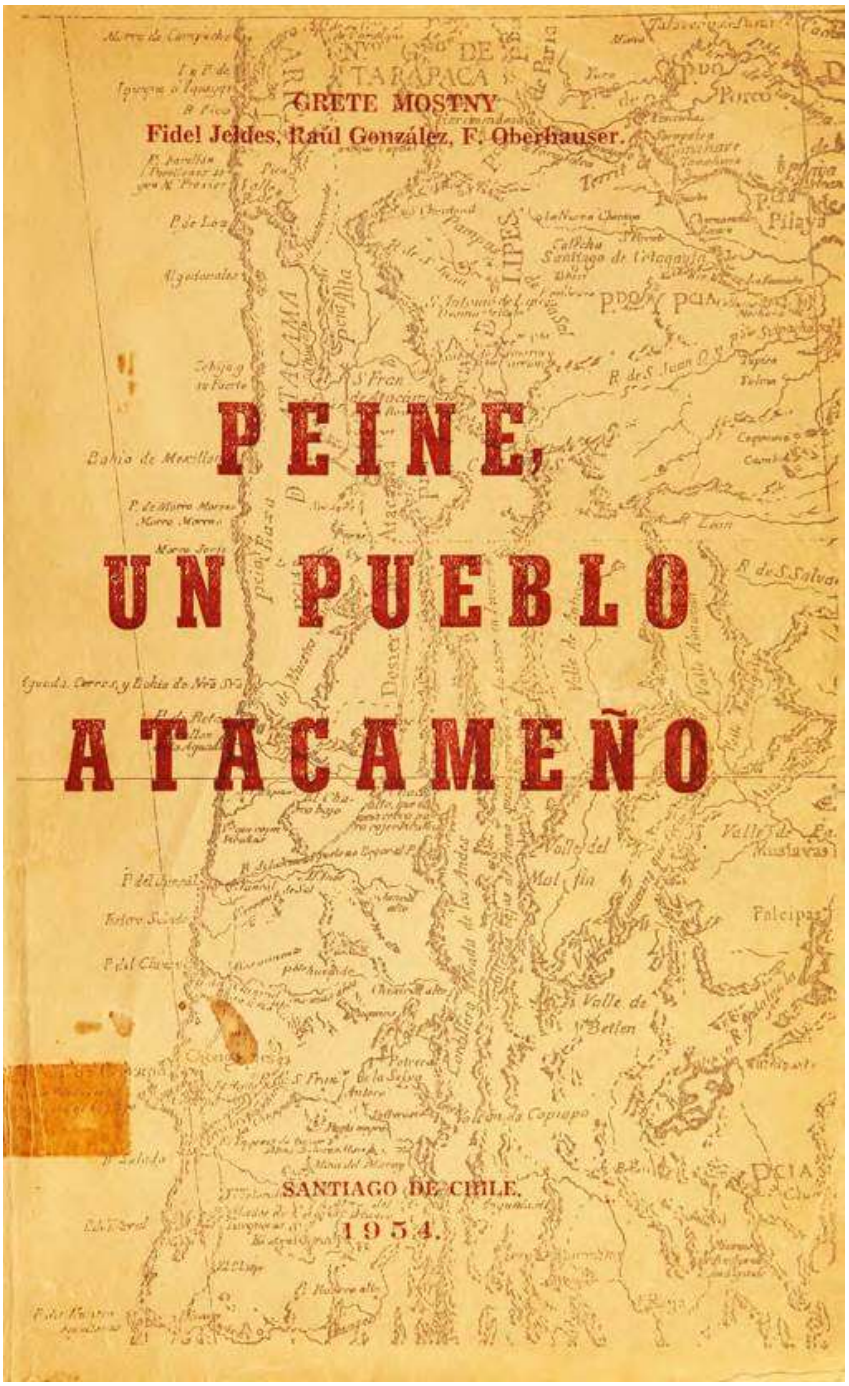
políticas, que cada día se fueron enconando más, como presagio de la catástrofe de la gran guerra que se avecinaba. Grete Mostny se sintió acorralada por esta oleada de rencores y tomó la decisión, muy afortunada para los chilenos, de venirse a estas remotas tierras, en busca de sosiego, la libertad y la paz que requerían sus ideales humanísticos y sus pacientes estudios en el campo de la Antropología. Así, un día de 1939 entró por primera vez al Museo de Historia Natural, que había fundado don Claudio Gay en 1830 y que en ese entonces dirigía el científico y naturalista inglés, radicado en Chile, don Ricardo Latcham. Desde entonces permaneció laborando en el Museo, al principio como simple ayudante, pero más tarde, gracias a sus innegables méritos, llegó a ser la Conservadora del mismo, cargo que acabó de dejar para acogerse a una merecida jubilación. El Museo le entregó en reconocimiento a su labor la Medalla de Oro de los ciento cincuenta años de su fundación, y el Gobierno de Chile le concedió la Condecoración Gabriela Mistral, en mérito a la labor cumplida. En la actualidad, Grete Mostny, desposada hace algunos años con el ex Ministro de Educación Pública y ex Rector de la Universidad de Chile, el eminente intelectual don Juan Gómez Millas, prosigue haciendo clases de Historia de la Cultura en la Universidad de Chile y concretando sus obras de divulgación a través de valiosos libros y artículos en el campo de las ciencias antropológicas". (DIBAM, 1983: 9).

Miguel Ángel Azócar y Rosario Ruiz (1993), realizaron una breve referencia biográfica de la Dra. Grete en la Revista Museos de la Dirección de Bibliotecas y Museos, denominado "*Dra. Grete Mostny Glaser, pionera de la museología chilena*", que realiza una hermosa síntesis biográfica de la investigadora:

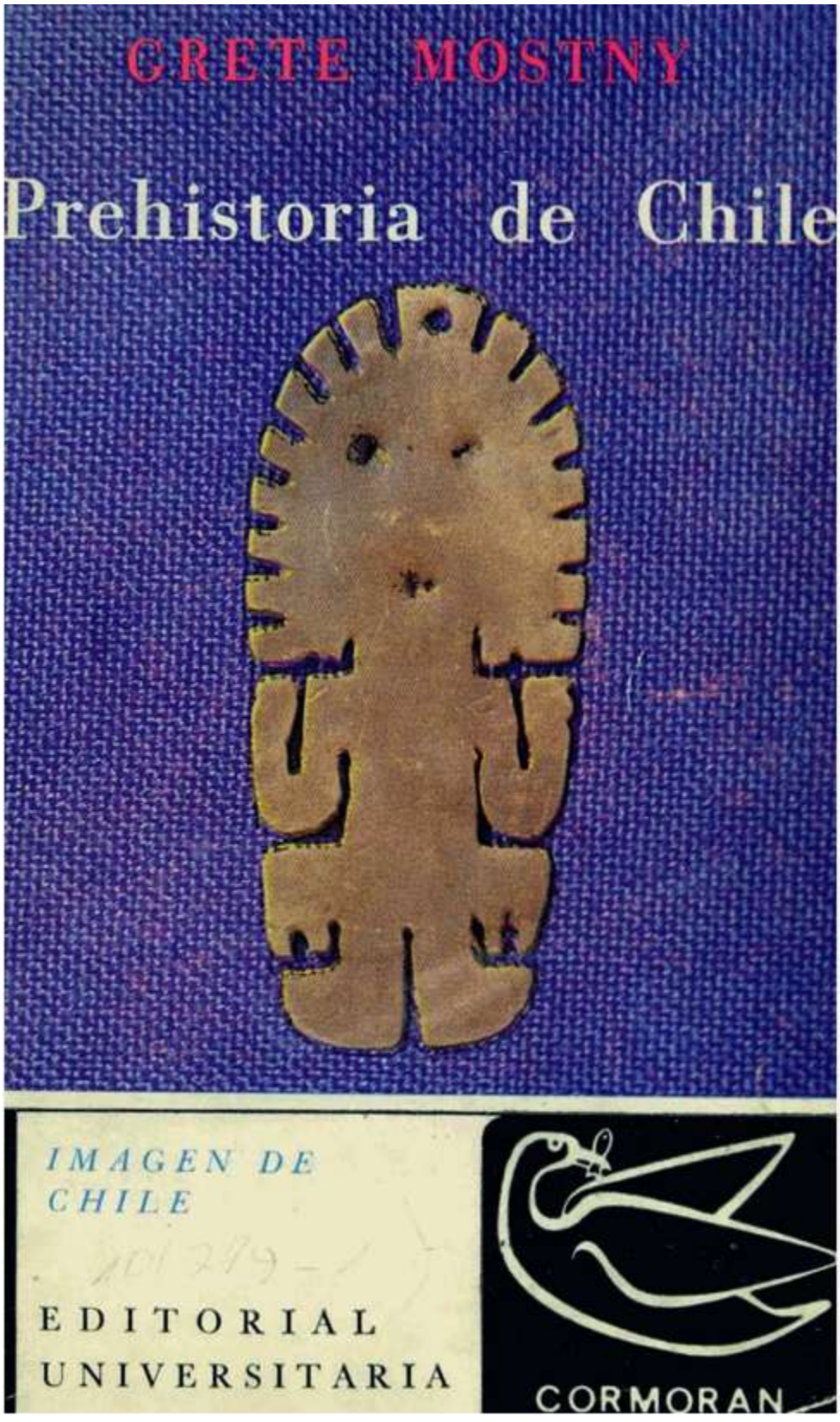
"*A dos años del fallecimiento de la Doctora Grete Mostny Glaser, acaecido en diciembre de 1991, queremos destacar el esfuerzo de esta eminente mujer y su inalcanzable empeño por establecer, desarrollar y difundir la museología en Chile, labor que no ha sido suficientemente valorada en toda su dimensión. Muchos fueron sus trabajos en el campo de los museos, desde su participación en la creación, en 1959, de la Asociación de Museos de Chile. Posteriormente, durante la reorganización del Comité Chileno de Museos en 1965, fue elegida en forma provisoria como presidenta, cargo que luego ocupó en propiedad por varios años, período en el cual el Comité alcanzó su mayor esplendor. La Dra. Mostny se desempeñó desde 1943 hasta 1964 como jefa de la Sección Antropología del Museo Nacional de Historia Natural y, en 1956, con el fin de fortalecer la divulgación, creó el Noticiario Mensual, que se obsequiaba para establecer un vínculo entre el Museo y sus visitantes. A fines de 1964 fue*

nombrada conservadora del mismo, cargo que ejerció hasta acogerse a jubilación a comienzos de 1982; durante su gestión debió sacrificar su trabajo arqueológico para consagrarse plenamente a la enorme responsabilidad de dirigir el museo más antiguo e importante del país, el cual logró consolidarse como una institución cultural de prestigio internacional, desarrollando una actividad aún no superada. Desde su cargo impulsó la creación del primer Taller de Diseño Museográfico en 1965, que dinamizó la exhibición del Museo Nacional y de otros museos chilenos; ese mismo año creó el servicio de Profesores-Guías con el fin de brindar apoyo pedagógico a los cursos que visitaban el Museo, y en 1967 fundó las Juventudes Científicas de Chile para encauzar las inquietudes de los jóvenes hacia la investigación científica, iniciativa de la cual surgió la Feria Científica Juvenil en 1970, donde se presentaban los trabajos anuales de los centros participantes y de alumnos de diversos establecimientos educacionales del país. Consciente del papel de los museos en la educación, impulsó además iniciativas destinadas a acercarlos a quienes no podían acceder a ellos, tales como las maletas científicas, el Museo Tren en 1974, la Feria Científica de Adultos en 1977 y exposiciones para no videntes, entre otras, así como la participación del Museo, junto a la Universidad Técnica del Estado —actual Universidad de Santiago—, en las Escuelas de Verano para Trabajadores. En la VIII Conferencia General del ICOM, celebrada en Colonia y Munich en 1968, la Dra. Mostny fue elegida secretaria del Comité Internacional para la Formación de Personal de Museos, y su prestigio nacional e internacional fue decisivo para que Chile fuera designado sede de la Mesa Redonda "La importancia de los Museos en el Mundo Contemporáneo", realizada en mayo de 1972, instancia en la que se conformó un grupo destinado a crear la Asociación Latinoamericana de Museología (ALAM), correspondiéndole a ella la representación de nuestro país. Siendo presidenta del Comité Chileno de Museos impulsó la realización de las Primeras Jornadas Museológicas Chilenas en 1977, celebradas en el Museo Nacional de Historia Natural, que reunieron por primera vez a los trabajadores de los distintos museos del país, y promovió asimismo la aparición de la revista MUCHI (Boletín de Museos Chilenos), de la cual fue editora. No obstante la importancia de cada una de estas realizaciones, su máxima creación en el ámbito museológico fue, sin duda, la fundación del Centro Nacional de Museología en 1968, primer centro de formación sistemática en museología en Chile y pionero en América Latina; sin embargo, las autoridades no comprendieron su relevancia y, a fines de 1974, el Centro debió cerrar sus puertas, desperdiciándose así la oportunidad de profesionalizar los museos en la ciencia social que les es propia. La Dra. Mostny no cejó en su empeño y buscó incesantemente, incluso hasta meses antes de su postración, que la museología se impartiera en distintas universidades, sin lograr su objetivo. "Es

triste ver caer esos árboles enormes", expresó con dolor el etnólogo y paleontólogo argentino Dr. Rodolfo Casamiquela G. tras visitarla en su lecho de enferma, intuyendo que esa sería quizá la última vez que la vería con vida. Tenemos la esperanza de que la semilla de la museología que ella sembró y cultivó con tanto esmero y abundancia pueda florecer algún día, también abundantemente" (Azócar y Ruiz,1993: 17).



"Peine: un pueblo atacameño". Universitaria, 1954.



Mostny, Grete (1971). Prehistoria Chilena. Editorial Universitaria. Cormorán, Santiago.

Grete Mostny, en calidad de conservadora del Museo, junto al poeta Juvencio Valle, director de la DIBAM en 1972. Archivo: Museo Nacional de Historia Natural.

Guillermo Focacci Aste escribió en Revista Chungará "La Dra. Grete Mostny y la Arqueología regional en Arica", [95]describiendo sus aportes investigativos en los siguientes términos:

> *"Hasta los inicios de los años cuarenta la arqueología del Norte de Chile se encasillaba dentro de la secuencia cronológica cultural social que el arqueólogo y antropólogo alemán Dr. Frederick Max Uhle expuso en sus Fundamentos Etnológicos y Arqueológicos de Tacna y Arica el año 1922. En la década de los cuarenta el Dr. Junius Bird comienza sus estudios en Arica, a los que le siguen otras exploraciones arqueológicas. Hasta ese momento la exploración arqueológica se realizaba en Chile solamente por investigadores masculinos, que se limitaron a corroborar la secuencia planteada por Uhle.*
>
> *En 1939, una grácil figura femenina, de nacionalidad Austríaca, la Dra. Grete Mostny, aparecía en la escena de la investigación arqueológica chilena. Fue contratada por el Museo Nacional de Historia Natural en Santiago de Chile, como investigadora arqueóloga y antropóloga. En 1942 es encargada por esta institución para viajar a Arica accediendo a una solicitud del Gobernador de Arica don Juan Contreras, referente a la protección de los cementerios prehispánicos de la zona que "están sufriendo un fuerte vandalaje y destrucción".*
>
> *En su primera visita a nuestra región la indignación que le causó el estado de los yacimientos arqueológicos en Playa Miller fue grande y escribe con severidad.*
>
> *"Toda la costa al sur de Arica, donde las rocas recogen y permiten la existencia de una playa arenosa, tenía en los tiempos prehistóricos una densa población, como lo comprueban los extensos conchales y cementerios indígenas.*
>
> *La poca profundidad a la cual se encuentra la mayoría de estos últimos — desde 25 cm bajo la superficie— las ha expuesto desde mucho tiempo a la curiosidad de los turistas y bañistas que visitaron estas playas, y a las especulaciones de gente que imaginaban encontrar en ellos una parte de los fabulosos tesoros de los Incas. A tal extremo llegó este vandalismo, que violar*

[95] Guillermo Focacci Aste. La Dra. Grete Mostny y la arqueologia regional en Arica Revista Chungará (Arica). N° 22 Julio 89.

unas tumbas y reducir a pedazos su contenido formaba parte de los picnics dominicales de los visitantes de la playa.

Ahora las playas de La Lisera constituyen los testigos de esta actividad desoladora; por centenares de metros están cubiertas por los huesos y calaveras de indios, de fragmentos de alfarería y los pedazos de sus géneros y utensilios.

También será indicado educar a los habitantes de la región para dar su justo valor a los objetos de la civilización indígena dándoles un Museo Regional. Esto será muy satisfactorio también desde el punto de vista del turismo que se bien desarrollado en Arica, siendo la ciudad el primer puerto de Chile que tocan los turistas que vienen por mar y la primera estación ferroviaria para los que vienen de Bolivia".

Con clara visión de la importancia de la arqueología regional, tanto por su valor científico como turístico, ella propuso la creación de un Museo Arqueológico en Arica. Sin embargo su idea no encontró acogida entre las autoridades y no se concretó por esa fecha.

Grete Mostny excavó en La Lisera o Playa Miller, un cementerio próximo al corte estratigráfico del Dr. Bird y recuperó una valiosa serie de contextos funerarios que detalló uno a uno, en forma minuciosa utilizando el método descriptivo por primera vez en la arqueología chilena.

El año 1943 retornó a Arica y amplió el radio de sus excavaciones, explorando las Faldas del Morro y los valles de Azapa y Lluta.

En las conclusiones de sus trabajos expuso las interrogantes que le llevaron a dudar del orden de los elementos que integraban la escala cultural de Uhle y con clara intuición escribe "En el corte estratigráfico de Junius Bird, en La Lisera, la cerámica, el principal elemento de juicio de Uhle no se encontraba separada de acuerdo a los estilos Chincha Atacameño Indígena y Chincha Atacameño. Las pruebas de una fusión de la cultura Chincha con la Atacameña son muy débiles, reducidas a unos cuantos trazos decorativos de la cerámica y un tipo de jarro globular con dos asas laterales, además no existe un tipo representativo de cerámica en el sur del Perú que una las dos culturas".

Al parecer sus observaciones no encajaban adecuadamente en la posición oficial de la arqueología Chilena en ese momento y tal vez esa fue la causa de que no pudiera volver a Arica por largos años. Cuando asumió la Dirección del Museo de Historia Natural, pudo planificar nuevos trabajos en este extremo del territorio nacional. Aquí conquistó numerosos apoyos por la sencillez y cordialidad de su trato, el profundo conocimiento de la arqueología nacional y

el apoyo a las iniciativas que surgen en torno a la creación de un museo en nuestra ciudad.

Este sueño se concretaría en los años 50, cuando un pequeño núcleo de arqueólogos, encabezados por Percy Dauelsberg, emprendió la prospección del territorio de nuestra zona y realizó un primer catastro de yacimientos arqueológicos. Consecuentemente en julio de 1959 se abrieron las puertas de un pequeño Museo en la calle Sotomayor de Arica. En el acto inaugural se encontraban figuras ilustres, como los académicos de la Universidad de Chile, don Eugenio Pereira Salas, don Carlos Munizaga; investigadores extranjeros radicados en Chile. La Dra. Grete Mostny destacó por sus palabras de aliento a esta obra local y nacional.

En el año 1961 se organizó el Primer Congreso de Arqueología Chilena, que adquirió características internacionales con la presencia de arqueólogos y antropólogos chilenos, bolivianos, peruanos y europeos. El Dr. Carlos Ponce Sanginés de Bolivia; don Guillermo Lumbreras y don Máximo Neyra del Perú; don Jorge Iribarren, Director del Museo de La Serena; la Dra. Grete Mostny, Directora del Museo de Historia Natural; el R.P. Gustavo Le Paige; Director del Museo de San Pedro de Atacama: los investigadores de la Universidad de Chile, Lautaro Núñez, don Carlos Munizaga y otros.

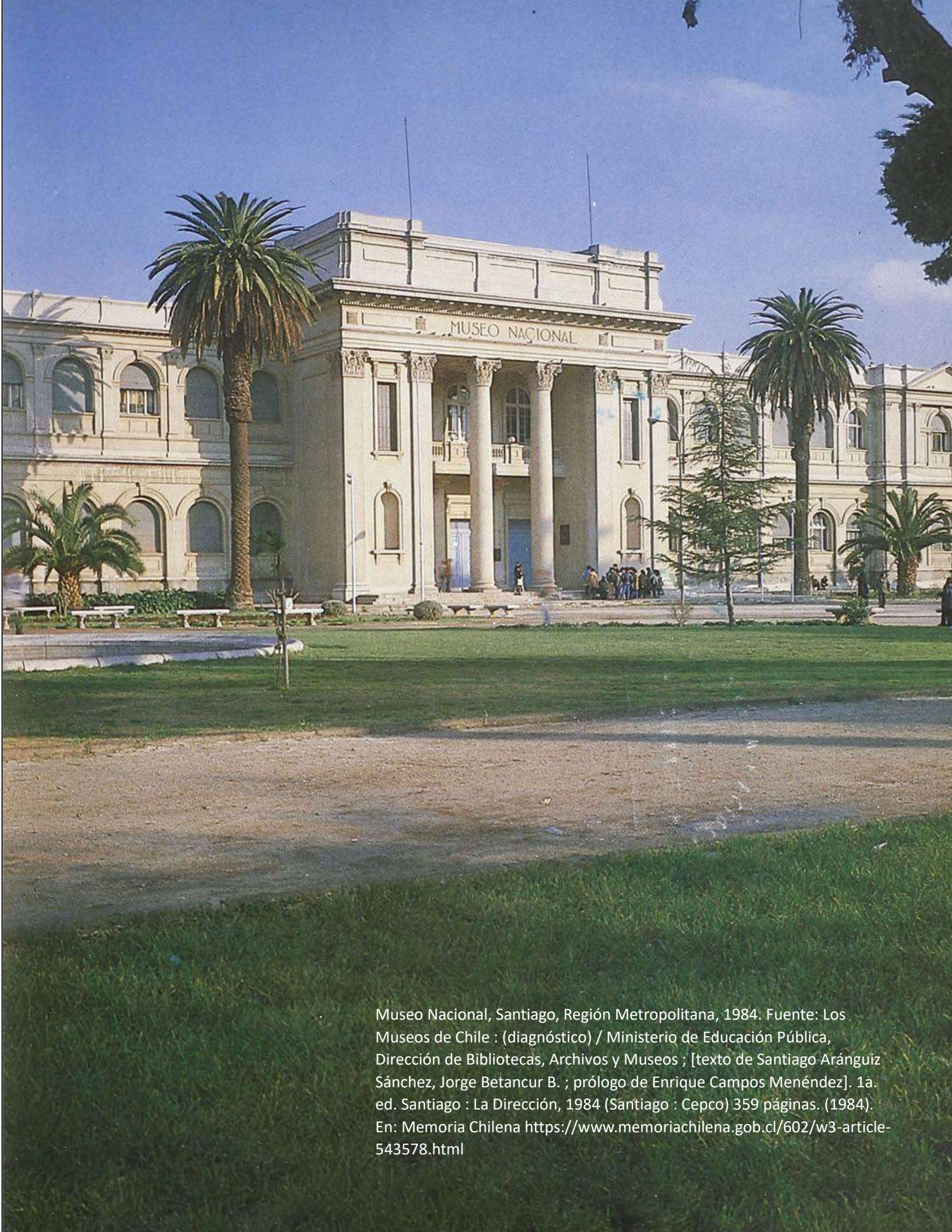
Este congreso marcó un hito importante en la historia de la investigación antropológica y arqueológica chilena porque redujo el área de expansión de los atacameños a los márgenes del río Loa y se reconoció las influencias altiplánicas que gravitaron sobre las regiones sur peruana y norte de Chile.

A pesar de sus esporádicas y no muy frecuentes visitas a Arica la agudeza intelectual de Grete Mostny estuvo y estará presente en la discusión de la arqueología regional".

Referencia original: Grete Mostny en 1945. En esta fotografía, la doctora Grete Mostny luce un collar egipcio formado por cuentas de cristal que formaron parte de cofias de momias (pie de foto de la entrevista original). Revista Maribel. Año XIV n° 654. 1° de mayo de 1945. Argentina. En: “Buenos días doctora Grete Mostny, ¿me concedería una entrevista?” Francisco Garrido. Publicado el 04/03/2020. Fuente: Museo Nacional de Historia Natural https://www.mnhn.gob.cl/noticias/buenos-dias-doctora-grete-mostny-me-concederia-una-entrevista

Grete Mostny. 1954. Museo Nacional de Historia Natural. Referencia original: Grete Mostny con momia de cerro El Plomo, 1954. Fuente: Memoria Chilena. Museos / Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Departamento de Museos. Santiago: (Santiago: B & B), número 17, (diciembre 1993), página 16.

Imagen de los participantes del Primer Congreso Internacional de Arqueología Chilena de 1963, realizado en San Pedro de Atacama, con destacados participantes nacionales como el presidente Gustavo le Paige y el secretario general Mario Orellana, además de Hans Niemeyer, Carlos Munizaga, Jorge Kaltwasser, Percy Dauelsberg, Luis Álvarez, Julio Montané, Lautaro Núñez, la Dra. Grete Mostny, Roberto Montandón, Jorge Iribarren, Silvia Quevedo, Julie Palma, Mario Rivera, Osvaldo Silva y Gonzalo Ampuero. Destaca los asistentes internacionales: Alberto Rex González y Dick Ibarra Grasso. Tomado de Arqueología.cl Luis Cornejo.
https://www.arqueologia.cl/lcornejo/?page_id=718



Museo Nacional, Santiago, Región Metropolitana, 1984. Fuente: Los Museos de Chile : (diagnóstico) / Ministerio de Educación Pública, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos ; [texto de Santiago Aránguiz Sánchez, Jorge Betancur B. ; prólogo de Enrique Campos Menéndez]. 1a. ed. Santiago : La Dirección, 1984 (Santiago : Cepco) 359 páginas. (1984). En: Memoria Chilena https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-543578.html

(MNHN). En: Biografía Grete Mostny (1914-1991). Museo Nacional de Historia Natural (2008). Santiago. Chile. https://www.mnhn.gob.cl/publicaciones/biografia-grete-mostny

Grete Monstny Gasser. Munseo Nacional de Historia Natural. Fuente: MNHN.Chile. https://www.genero.patrimoniocultural.gob.cl/sitio/Materias/Antropologia/25947:Gesto-editorial-comparte-experiencias-y-aportes-de-mujeres-en-la-ciencia

Exhibición de modelo de osamentas de smilodón. Grete Mostny explicando las exhibiciones del museo (MNHN). En: Biografía Grete Mostny (1914-1991). Museo Nacional de Historia Natural (2008). Santiago. Chile. https://www.mnhn.gob.cl/publicaciones/biografia-grete-mostny

Modelo de fósiles. Grete Mostny explicando las exhibiciones del museo (MNHN). Archivo: Museo Nacional de Historia Natural.

Juan Gómez Millas, ministro de Estado de los presidentes Carlos Ibáñez del Campo (1953) y Eduardo Frei Montalva (1964-1968), además de rector de la Universidad de Chile (1953-1963). Foto: CEDOC (1969).

Pero Grete Mostny fue más que una científica, fue una luchadora; logró obtener la salida de Austria a meses de que iniciara sus operaciones, a 20 km al sureste de Linz, el campo de concentración, torturas y exterminio de Mauthausen, el que estuvo en permanente expansión hasta 1944. Si Grete, su hermano Kurt y su madre Judith no hubieran escapado prontamente del cerco nazi, casi con seguridad habrían terminado apresados allí, tal como algunos integrantes de su familia, en primera instancia, su abuelo, cuya muerte se precipitó por el maltrato que recibió de los persecutores. Cabe recordar:

> *"A principios de 1941, los nazis calificaron a Mauthausen como el único campo de categoría III, la categoría reservada a los campos con el régimen más duro. Según el decreto oficial, Mauthausen estaba reservado a los prisioneros "culpables de acusaciones realmente graves, incorregibles, asociales y convictos por causas criminales, es decir, gente en custodia preventiva, con pocas probabilidades de poder ser reeducada". Los internos así denominados eran sometidos a condiciones inhumanas, consistiendo la más infame en forzarles a subir pesados bloques de piedra por los 186 escalones de la mina del campo. Estos escalones eran conocidos como "escalera de la muerte*".[96]

Grete Mostny, ante todo, fue una luchadora que, junto a su hermano, logró exorcizar el destino infausto de la muerte, que millones de europeos no pudieron evadir. Su sobrevivencia fue azarosa, pero logró evadir las restricciones establecidas para obtener pasaportes y visas para salir de la Alemania nazi. Su huida se concretó no sin apuros, para la bienaventuranza de todos nosotros, regalándonos una vida llena de logros y dejándonos una visión de futuro para las instituciones museales y para la enseñanza de la ciencia en Chile. Su mejor enseñanza, promover una visión de la educación en que el odio se remplaza por una dimensión ética basada en el bien común, transforma la ignorancia en conocimiento y sabiduría en generosidad. Grete Mostny fue una sobreviviente a una de las mayores operaciones de exterminio sistemático jamás organizadas en el mundo. El azar la trajo a este país y hoy podemos rememorar esta historia para la felicidad de todos nosotros y nuestros descendientes.

[96] Mauthausen. Enciclopedia del Holocausto. United Stated Holocaust memorial Museum. https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/mauthausen

Grete Mosstny. En; Memoria Chilena. Colección: Biblioteca Nacional de Chile. Fuente: Boletín de Museos Chilenos / Comité Nacional Chileno de Museos. Santiago: El Comité, 1977- (Santiago: Museo Nacional de Historia Natural) volúmenes, número 17, (1983), página 6.

Grete Mostny en su gabinete. Suplemento Apuntes. (1982).Imagen: La Tercera. Santiago (1982).

Excavaciones en el interior de la Quinta Normal. Dependencias de la Radio Estación de la Marina de Chile. Sitio arqueológico investigado por Rubén Stehberg. En la foto: Dra. Grete junto a arqueólogo Rubén Stehberg y la conservadora Nieves Acevedo (MNHN). En: Biografía de Grete Mostny (1914-1991). Museo Nacional de Historia Natural (2008). Santiago. Chile. https://www.mnhn.gob.cl/publicaciones/biografia-grete-mostny

Dra. Grete Mostny Grasler (1914-1991). Fuente: Mini entrevista al museo Grete Mostny: una pionera incansable. Paula (Santiago, Chile). N° 371 (marzo 23, 1982) p. 89. Biblioteca Nacional de Chile. https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-230270.html

Libro conmemorativo de las víctimas del nacionalsocialismo en la Universidad de Viena, 1938. Universitata Wien. Fuente original: Mostny Grete, (c) Francisco Mouat, Breve Biografía de la Dra. Grete Mostny, Museo Nacional de Historia Natural, Registro Propiedad Intelectual Inscripción N° 176.353
https://gedenkbuch.univie.ac.at/en/page/1/person/grete-margarete-mostny-mostny-glaser

Mostny Grete en diciembre de 1987 en Mendoza, fotografía tomada de: Robert Kostka, Aconcagua und die Anden bis zum Wendekreis des Steinbocks, Gnas 2006, 137 (c) Juan Schobinger (archivo)
https://gedenkbuch.univie.ac.at/en/page/1/person/grete-margarete-mostny-mostny-glaser

Grete Mostny (1983). “Ser mujer: un privilegio para mí…”. Entrevista en La Tercera. 26 de abril de 1983.

Dr. Grete Mostny. Referencia: Grete Mostny (1914-1991), directora del Museo Nacional de Historia Natural de Chile entre 1964 y 1982. Museo Nacional de Historia Natural de Chile - Boletín del Museo Nacional de Historia Natural, Chile 39: 4-8 (1982). Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

En 1980 la *Revista del Domingo* del diario *El Mercurio* entrevistó a Grete Mostny y a Juan Gómez Millas con motivo de su matrimonio, celebrado en enero de ese año, cuando ella tenía 65 años y él cerca de 80, unión que representó la culminación de una relación iniciada décadas antes en el ámbito académico de la Universidad de Chile, específicamente en el Departamento de Historia, y consolidada durante sus respectivas trayectorias públicas como ministro de Educación y directora del Museo Nacional de Historia Natural; más allá de la brevedad del matrimonio, interrumpido por la muerte de Gómez Millas en 1987 y de Mostny en 1991, ambos destacaron que el fundamento esencial de su vínculo fue la "comunicación afectiva", entendida como una relación nacida del trabajo cultural y educativo compartido y se transformó en un encuentro íntimo y consciente entre dos personas unidas por el afecto, la colaboración intelectual y una profunda historia común. Museo Nacional de Historia Natural de Chile https://www.facebook.com/MNHNcl/posts/en-1980-la-revista-del-domingo-del-diario-el-mercurio-entrevist%C3%B3-a-grete-mostny-/10155012548091695/

Notas finales del apartado

Formada en un ambiente de rigurosa disciplina teórica y práctica, orientó su quehacer científico al estudio del pasado cultural de la humanidad, contribuyendo de manera decisiva a la consolidación de la arqueología y la museología chilenas desde una perspectiva moderna y metodológicamente actualizada.

Durante casi cuatro décadas, su labor se desplegó en múltiples ámbitos: la investigación arqueológica a lo largo del territorio nacional, la gestión museológica, la docencia universitaria y la representación científica de Chile en instancias nacionales e internacionales. Su trabajo permitió dar continuidad y proyección a una tradición investigativa iniciada por figuras fundamentales de la arqueología chilena, incorporando criterios científicos contemporáneos y promoviendo una visión integral del patrimonio cultural.

Uno de los aportes más significativos de Grete Mostny se manifestó en el campo de la educación científica, particularmente en la formación de niños y jóvenes. Con una clara conciencia de la necesidad de democratizar el acceso al conocimiento, impulsó iniciativas orientadas a canalizar la curiosidad científica temprana y a estimular el pensamiento crítico desde edades tempranas. En este marco, promovió la creación de espacios organizados de aprendizaje y experimentación, como academias, clubes y asociaciones juveniles, concebidos como instancias de participación activa y colectiva en el proceso de construcción del conocimiento.

Entre estas iniciativas destaca la creación de las Juventudes Científicas de Chile y la instauración de la Feria Científica Juvenil como evento anual, concebidos como mecanismos de socialización del conocimiento científico y de fomento de vocaciones científicas. Estas instancias no solo facilitaron el encuentro entre niños, jóvenes, docentes e investigadores, sino que también contribuyeron a vincular la ciencia con la vida cotidiana, reforzando su dimensión social y educativa. Bajo su dirección, el museo adquirió un rol pedagógico activo, transformándose en un espacio de educación informal permanente. La formación de profesores guías, el desarrollo de exposiciones inclusivas —como aquellas destinadas a niños con discapacidad visual— y la apertura del museo a la creatividad de jóvenes y adultos reflejan una concepción innovadora de la educación científica, basada en la experiencia directa, la participación y la interacción con el patrimonio natural y cultural.

En conjunto, la obra de Grete Mostny se caracteriza por una profunda articulación entre investigación científica, gestión cultural y compromiso educativo. Su legado en la educación científica infantil y juvenil constituye una contribución fundamental a los procesos de socialización del conocimiento en Chile, consolidando una visión de la ciencia como práctica colectiva, accesible y formativa, cuyos efectos perduran tanto en las instituciones que impulsó como en las generaciones que formó.

Grete Mostny en 1987. En: "Don Juan Gómez Millas Ubi gaius ibi Gaia" (19-10 1987). Grete Mostny de Gomez Millas Abril de 1987).. Revista Universitari. Universidad de Chile. N° 21. Pp. 80-81. 1987. Archivo de la Biblioteca Nacional.
https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:197218

Grete Mostny a través de los retazos de prensa

La prensa chilena destacó a Grete Mostny como una pionera de la arqueología y la museología, valorando sus aportes científicos como fundamentales para el desarrollo del Museo Nacional de Historia Natural y para la consolidación de la antropología en Chile. Sus investigaciones, especialmente el estudio de la Momia del Cerro El Plomo, fueron ampliamente reconocidas y presentadas como hitos culturales y científicos.

La figura de Grete Mostny fue reconocida en la prensa chilena como la de una científica excepcional que, desde su llegada al país en 1939, transformó el panorama de la arqueología y la museología. Los diarios y revistas destacaban su condición de exiliada europea que supo poner su formación académica al servicio de Chile, convirtiéndose en una voz autorizada en temas de antropología y patrimonio. La cobertura periodística sobre el hallazgo de la Momia del Cerro El Plomo en 1954 es un ejemplo claro de cómo la prensa la presentaba como la especialista capaz de explicar la trascendencia cultural y científica de aquel descubrimiento, subrayando su rigor metodológico y su capacidad de situar el hallazgo en un contexto histórico más amplio.

Durante su gestión como directora del Museo Nacional de Historia Natural, la prensa resaltó que era la primera mujer en ocupar ese cargo y valoró su labor modernizadora, que convirtió al museo en un espacio de referencia científica y educativa. Los artículos periodísticos la describían como una investigadora incansable, comprometida con la difusión del conocimiento y con la idea de que los museos debían ser instituciones vivas, abiertas a la sociedad, más allá de la mera conservación de objetos. Esta visión fue considerada innovadora y se reflejó en la cobertura de su participación en instancias internacionales, como la Mesa Redonda de Santiago de 1972 organizada por la UNESCO, donde se la reconoció como una figura clave en la redefinición del papel de los museos en América Latina. La prensa también valoraba sus aportes como profesora en la Universidad de Chile, destacando su influencia en la formación de nuevas generaciones de antropólogos y arqueólogos. Se la describía como una maestra exigente y apasionada, que transmitía no solo conocimientos técnicos, sino también un profundo sentido de responsabilidad ética hacia el patrimonio cultural. En los últimos años, artículos retrospectivos han reafirmado esta apreciación, señalando que su archivo personal constituye un testimonio invaluable de su legado científico y museológico. En conjunto, la prensa chilena la retrató como una mujer que abrió camino en un ámbito dominado por hombres, que vinculó ciencia y compromiso social, y que dejó una huella perdurable en la memoria cultural del país. Se releva su dimensión humana y afectiva, su sensibilidad humanista, así como su compromiso con la educación de la niñez y la juventud.

1

Con La Orden “Educación y Cultura” fue condecorada Dra. Grete Mostny

Revista de Educación N° 100- Santiago, septiembre de 1982. Pág. 12.

Con la Orden al Mérito Docente y Cultural "Gabriela Mistral" en el Grado de Comendador, fue condecorada la Dra. Grete Mostny, quien se desempeñara como directora del Museo Nacional de Historia Natural por más de quince años. La condecoración fue entregada por el ministro de Educación, contralmirante Rigoberto Cruz Johnson, en una ceremonia que se llevó a cabo en la sala "Ercilla" de la Biblioteca Nacional.

La Dra. Mostny, de vasta trayectoria científica y cultural en Chile como arqueóloga y museóloga, sirvió en el Museo Nacional de Historia Natural durante 43 años, luego de haberse especializado en egiptología y prehistoria.

Posee los títulos de doctor en Filosofía y Historia Oriental, otorgados por la Universidad de Viena y la Universidad Libre de Bruselas, respectivamente, y de doctor en Filosofía con mención en historia, de la Universidad de Chile. Nacida en la ciudad de Linz, Austria, se nacionalizó chilena en 1946. Dio a conocer los propios conocimientos sobre culturas aborígenes en su famosa *Prehistoria de Chile*, texto que le ha alcanzado el reconocimiento. En 1980 fue propuesta por el gobierno de Chile al premio "Kailnga", que confiere anualmente la Unesco a través de las naciones por los servicios prestados en los ámbitos de las Ciencias, Educación y Cultura.

Miembro honorario de varias sociedades científicas, incluyendo entre éstas a la Sociedad Chilena de Arqueología, es autora de más de 180 títulos bibliográficos en español, inglés, francés, alemán, ruso, japonés, italiano y portugués. La Revista de Educación la cuenta entre sus colaboradores más destacados.

La Dra. Mostny recibió la Orden Docente y Cultura “Gabriela Mistral” en Grado de Comendador. También en: Orden "Educación y Cultura" fue condecorada Dra. Grete Motsny. Revista de Educación N° 100. 1983. Ministerio de Educación.

2

Miembro Honorario del Consejo Mundial de Museo

Distinción internacional para Dra. Grete Mostny

La doctora Grete Motsny, ex conservadora del Museo Nacional de Historia Natural y destacada docente universitaria, fue distinguida como miembro honorario del Consejo Mundial de Museos. La distinción le fue conferida por su sobresaliente trayectoria como investigadora y científica, durante la Conferencia Mundial del ICOM, que se realiza en Londres, Gran Bretaña. El director de Bibliotecas, Archivos y Museos, Enrique Campos Menéndez, dijo que éste es un honor para el país, ya que la distinción conferida a la Dra. Grete Motsny sólo se ha otorgado en muy contadas oportunidades. "La asamblea general otorgó el premio honorífico de miembro honorario del ICOM a la Dra. Grete Mostny, una mujer excepcional y además la esposa de don Juan Gómez Millas, ex rector de la Universidad de Chile", señaló Enrique Campos Menéndez. "Esta distinción ha recaído sobre muy pocas personas. Dos europeos fueron premiados, más la señora Mostny, lo cual es muy importante que se destaque a un científico chileno en Europa", dijo.

DRA. GRETE MOTSNY, directora del Museo Nacional de Historia Natural, quien fue galardonada con una distinción internacional que se ha otorgado hasta ahora sólo a tres personalidades.

3

La doctora Grete Mostny, quien será condecorada el próximo jueves por el Ministro de Educación

M. de Educación Condecora a Grete Mostny

El Mercurio. Santiago. 29-junio de-1982. C3

Con la Orden de Educación y Cultura "Gabriela Mistral", en el grado de comendador, será condecorada la Dra. Grete Mostny, quien fuera conservador del Museo Nacional de

Historia Natural por más de 15 años. La condecoración será entregada por el Ministro de Educación, contramirante Rigoberto Cruz Johnson, en una ceremonia que se realizará el próximo jueves 10 de julio, a las 12 horas, en la sala "Ercilla" de la Biblioteca Nacional. Anteriormente, en los años 1949 y 1967, la Dra. Mostny había sido condecorada por los gobiernos de Perú y Austria, por sus relevantes méritos en la educación, ciencias y artes. Austria, su país de origen, la honró con la "Gran Cruz de Honor de primera clase por méritos en artes y ciencias", que hasta ese momento sólo había sido concedida a otras once personas. La Dra. Mostny, de vasta trayectoria en nuestro país como arqueóloga y museóloga, recientemente se acogió a la jubilación en el Museo Nacional de Historia Natural, donde permaneció durante 43 años. Es especialista en egiptología, africanística y prehistoria. Es doctora en filología e historia oriental de las Universidades de Viena y Libre de Bruselas, respectivamente. Asimismo, en la Universidad de Chile obtuvo el doctorado en filosofía con mención en historia. También es doctora honoris causa de la Universidad del Cuzco. Grete Mostny nació en Linz, Austria, y se nacionalizó chilena en 1946.

4

En el Mundo de la Museología

Un gran reconocimiento, ser miembro Honorario del Consejo Internacional de Museos (Icom), que pocas y selectas personalidades de este campo han podido conocer, llegó hasta Chile representado en una medalla. Su destinataria: Grete Mostny.

"Hace mucho tiempo que soy chilena", dice Grete Mostny con un acento extranjero que ella con humor critica, porque "no me acompaña". Llegó aquí desde Europa huyendo de la Segunda Guerra Mundial, junto a su madre y una hermana. Y se quedó, incluso nacionalizándose. En 1939 entró al Museo de Historia Natural a contrata. Eran tiempos en que no había allí cargos ni vacantes que llenar y la profesional se encargó de ordenar la biblioteca arqueológica. En 1940 ya salió por primera vez a terreno ... Sólo vino a abandonar el Museo el año pasado, luego de una carrera creadora y habiendo llegado a dirigir el establecimiento. Pionera de la museología aquí, impulsora de la remodelación del Museo de Historia Natural, Grete, además, creó el Comité Nacional Chileno de Museos, afiliado a ICOM…, labores que van salpicando su largo currículum. Y que la llevaron a recibir en la última Asamblea General de Icom (hay una cada tres años), la designación que la acredita como miembro Honorario de esta organización, con sede en Londres. Es ta, que nació en 1946, actualmente tiene cerca de 100 países miembros. Cuenta que se siente " muy bien acompañada" en esta distinción. Una de las dos personalidades que la recibió

junto a ella, es el profesor francés Jorge Enrique Riviere, "prácticamente el padre de la museología moderna". Revisando la historia, se puede ver que otro de los miembros honorarios fue el padre del actual Rey de Suecia, también arqueólogo. Pero Grete no acepta calificarlo como el más grande de los premios dentro de su campo: "Es otro más. Sí, es un reconocimiento profesional a nivel internacional". Ella es la primera persona sudamericana que ha lo ha merecido. Viuda desde 1963, se volvió a casar en 1980 con el ex rector de la Universidad de Chile Juan Gómez Millas. En parte por su matrimonio, y por sentir que ya había cumplido una etapa de mucha actividad en el campo de la arqueología y de los museos, decidió iniciar una vida más calmada. "Ahora estoy en una etapa tranquila, de menos responsabilidades; pero que me permite la satisfacción de investigar de nuevo. Y permanezco en contacto con la Universidad a través de las clases". -Y ¿ cómo diría usted que debe ser un buen museo? -Primero, que tenga un servicio al público óptimo; que lo considere. Y que cuente con buen personal científico, tanto como buenas colecciones, para que sea capaz de conservar lo que tiene.

LA ULTIMA ASAMBLEA General de ICOM agregó tres nombres a la lista de los miembros honorarios de la organización; uno de ellos es el de Grete Motsny.

4

Grete Mostny

Aprender genera una satisfacción indescriptible

El Mercurio de Santiago. Suplemento 20 de noviembre de 1987.

Grete Mostny me recibe, sonriente. He leído casi treinta páginas de recortes sobre ella. Sé que nació en Linz, Austria, que es arqueóloga y la Universidad de Chile. La noticia cundió, veloz (y cómo estarán actualmente) doctora en *Egiptología, Africanística, Filología, Prehistoria e Historia Oriental.* Su familia llegó a Chile al comenzar la Segunda Guerra

Mundial. Ac6 tienen amigos. Casi de inmediato, Grete comenzó a trabajar en el Museo de Historia Natural, "porque el director de entonces, Ricardo Latcham, hablaba inglés" (y ella no sabía castellano). Años más tarde, confesó que "después de aprender el décimo idioma, 10s demás resultan fáciles. Todo eso pasa rápidamente por mi memoria mientras la saludo, me siento y saco mi libreta de apuntes. Tengo presente, también, que dirigió el Museo de Historia Natural entre 1964 y 1982. Simultáneamente publicaba obras y recibía premios, nacionales e internacionales. Viuda de un modelista austriaco, ("el mejor"), Grete, contrajo matrimonio en 1980 con Juan Gómez Millas, también viudo, exministro de Educación y exrector de la Universidad de Chile. La noticia cundió, veloz

PROYECTO FARAONICO

Su actitud me dice que espera el interrogatorio. De modo que comenzó sin preámbulos. -
¿A qué se dedica ahora?
Se acentúa su sonrisa:
—Soy un modelo de anti-dueña de casa porque esas tareas son rutinarias. Y trabajo, nostálgicamente, en un proyecto de diccionario arqueológico multilingüe que pueda servir a los investigadores de cualquier nacionalidad.
—Pero ¿no existe yo un diccionario de ese tipo?
-No, en ninguna parte del mundo.

La idea comenzó a gestarse en la década del 60. En el Museo, acumulaba fichas en cajas de zapatos. La Fundación *Wenner-Gren,* norteamericana, la invitó a dos congresos internacionales para que expusiera el proyecto y buscara colaboradores.

5

Homenaje a Grete Mostny en la Quinta Normal

Las Últimas Noticias. 31 de diciembre de 1991.

En el hall del Museo de Historia Natural, cerca del esqueleto colosal de la ballena azul, se escuchó un saludo a Grete Mostny. Ex-directora del museo, fallecida a mediados de diciembre, su vida fue una búsqueda perpetua del conocimiento, de los mensajes de otros hombres olvidados entre vestigios. Rastreó el lenguaje sepultado de los atacameños, el kunza; escarbó entre las tumbas faraónicas del Valle de los Reyes, en Luxor, Egipto; fue la primera en conocer el cuerpo momificado del niño indígena del periodo incásico (alrededor del siglo XVI), peinado con cientos de trencitas, tocado de plumas de cóndor y adornos de plata des- cubierto en 1954 en el cerro El Plomo. Y así, infatigable, pesquisó en

múltiples disciplinas. En el edificio de la Quinta Normal donde desplegó parte de su trabajo, se reunieron el embajador de Austria, Wolfghan Jilly, el agregado cultural, Paul Sommer; Carlos Aldunate, director del Museo Precolombino; Anita Domeyko, nieta de don Ignacio, el sabio polaco que tanto influyó en la cultura nacio-nal; representantes del Conicyt, y el doctor Luis Capurro, actual director del museo. Grete Mostny Recibió innumerables dis-tinciones académicas y diplomáticas, como la Gran Cruz de Primera Clase de Austria, Doctor Honoris Causa de la Universidad del Cusco, y Comendador de la Orden Gabriela Mistral. Becaria de una veintena de países, fue autora de más de 180 títulos bibliográficos, algunos de los cuales se tradujeron al inglés, francés, italiano, portugués, ruso, alemán y japonés. Políglota, doctora en filología e histroia oriental, doctora en Filosofía con mención en Historia, especialista en Egiptología y Africanística. Creó en Chile el Centro Nacional de Museología y, en 1967, las Juventudes Científicas; inauguró las exposiciones de museo para niños ciegos. Y su actividad trascendió los límites habituales de cada una de las especialidades que abarcó. Por eso, la evocación de Grete Mostny tuvo la sencillez vinculada a los personajes que no necesitan más elogio que el recuerdo de sus vidas.

6

El rostro de la noticia
La tercera. Santiago. 04 de enero de 1978

La doctora GRETE MOSTNY, conservadora del Museo Nacional de Historia Natural, fue presentada a UNESCO como candidata al Premio Kalinga 1978, distinción que se otorga año a año a la persona o institución que se haya destacado en la divulgación y difusión de la Ciencia. Este galardón fue creado por la UNESCO en 1951, gracias a la donación de la Fundación Kalinga de la India y consiste en 1.000 libras esterlinas. La fecha límite de recepción de candidaturas en París fue el 31 de diciembre pasado, dándose a conocer —a mediados de este año— el nombre del beneficiado con esta distinción. El trámite nacional fue realizado a través de CONICYT. La postulante chilena es experta en Filología e Historia Oriental, doctora en Filosofía, con mención en Historia, especialista en Egiptología y Africanística, antropóloga y arqueóloga. Junto con ser la actual conservadora del Museo Nacional de Historia Natural, forma parte del estamento académico de la Universidad de Chile y tiene a su haber alrededor de 180 publicaciones de carácter científico. Es la única mujer premiada con la Gran Cruz de Honor que otorga el Gobierno de Austria a quienes sobresalen en el área de la educación y la cultura. La doctora Mostny —asimismo— ha tenido una extraordinaria participación en la divulgación de las ciencias y en los estímulos para su [difusión] en las juventudes a través de las juventudes científicas que se realizan en nuestro país, año a año, desde 1970.

Grete Mostny Glaser

ESTA QUINCENA CAROLA DESTACA A:

Carola Nº 15, Santiago. 04 octubre de-1982

Grete Mostny, Arqueóloga

Recientemente galardonada con la Condecoración Gabriela Mistral, la arqueóloga apenas jubilada del museo de Historia Natural, está trabajando en el de Arte Popular

"Estoy en una situación privilegiada: ya he terminado en el museo y ahora hago lo que me da la gana. Yo siempre he dicho que 'jubilación' viene de 'júbilo', porque es una alegría hacer lo que uno quiere. Dicen que los jubilados que no trabajan más se mueren de aburrimiento… a mí eso no me va a pasar."

Claro que Grete Mostny no se va a morir de tedio. Hace clases, dicta charlas y, aunque dejara de trabajar en el Museo de Arte Popular, se entretendría con la enormidad de recuerdos de sus expediciones al desierto, de sus hallazgos, de los planes que logró llevar a cabo y de su tierra natal. Austríaca de nacimiento, al arrancar la invasión alemana llegó a Chile en 1939 y de inmediato empezó a trabajar en el Museo Nacional de Historia Natural. En 1963 llegó a directora, cargo que ocupó hasta es- te año que jubiló. Apasionada de la arqueología, la define como la ciencia que permite conocer la vida de la gente del pasado.

Siente una curiosidad ilimitada por lo antiguo; su afán es descubrir los móviles y las leyes que rigen al espíritu humano, que lo hacen mantener ciertas actitudes a través de los tiempos. "Yo creo que hay ciertas constantes en la vida de todos los hombres. Hay ciertos momentos muy importantes que las antiguas culturas celebraban con ceremonias y ritos de paso. Uno de estos pasos es el nacimiento, otro la pubertad, el matrimonio, la muerte. Eso lo tienen todos, y ver cómo lo enfoca cada uno ¡es muy interesante!

Desde niña Grete se fascinaba hurgando en la vida "del vecino de hace cuatrocientos años". Y entrar en un museo le parecía ser Alicia en el país de las maravillas, penetrando en otro mundo. Esto más el constante estudio e investigación la llevaron a indagar en el ilimitado mundo del pasado. Hoy día, en la casa de Grete Mostny hay libros a montones.

Es una casa holgada, pero a ella y a su actual marido —fue viuda por muchos años— se les hace chica. Porque entre ella y Juan Gómez Millas, exministro y exrector de la Universidad de Chile, han llenado dos escritorios con papeles y documentos. Cada uno ha mantenido su vida profesional-intelectual, ya que para Grete lo importante es que la mujer se realice, sea en el hogar o en el trabajo.

—Habiendo en América culturas espectaculares, ¿contribuye en algo lo que se ha encontrado en Chile?

—¡Por supuesto, es muy interesante! Es el desarrollo del ser humano, su sociedad, su manera de adaptarse a la región. Es impresionante lo bien que los pueblos del norte estaban adaptados al desierto, con un gran sexto sentido para encontrar agua. Lo chileno es sumamente interesante desde el punto de vista científico; tan valioso como lo encontrado en Perú y Méjico. Pero la gente aprecia más lo otro. –

—¿Por qué a los chilenos no nos enorgullecen nuestros ancestros indígenas y tendemos a olvidarlos?

Es un grave error, porque con eso estamos perdiendo nuestra propia identidad. El chileno, tanto el antiguo como el moderno, es ante todo producto de su raza.

8

Doctora Greta Mostny en inauguración de Feria Científica Juvenil

COPIAPO (Freddy Arancibia).

La destacada científica doctora Grete Mostny concurrirá a la inauguración de la Cuarta Feria Científica Juvenil que se abre al público el lunes 29 como parte del programa de celebración de los diez años del Gobierno. El coordinador de las juventudes científicas, Raúl Céspedes, señaló que la visita de la doctora concluirá con una conferencia el martes 30. En la feria científica que se inaugura el lunes hay un compromiso de 52 stands de muestras preparadas por los estudiantes de enseñanza básica y media.

PROGRAMA

El programa para recibir a la doctora Mostny consulta visitas protocolares al intendente y al gobernador. Luego en el Salón Villa Las Palmas, se efectuará la recepción de los alumnos participantes en la Cuarta Feria Científica. Por la tarde sostendrá una reunión con los alumnos que participan en las jornadas juveniles y a las 17 horas concurrirá a la inauguración de la muestra.

PARTICIPANTES

Raúl Céspedes indicó en conversación con LA TERCERA que el montaje de la muestra se inicia hoy para dejar todo preparado para el próximo lunes. En esta cuarta feria participan 46 estudiantes de la enseñanza básica y 92 de media de los establecimientos de la región; como invitados especiales, concurren 6 estudiantes de Concepción, quienes mostrarán sus trabajos sobre la contaminación intercomuna Concepción-Talcahuano. Y un estudio científico didáctico de las algas.

9

Directora del Museo de Historia Natural deja su cargo con la obtención de las metas que se propuso. Durante 18 años luchó con escasos medios para revivir el importante centro cultural de la capital.

La Nación. 27 de febrero de 1982.

Agradecida del apoyo que le brindó la prensa durante el período que estuvo a cargo del Museo Nacional de Historia Natural y confiada en que los problemas no resueltos aún se solucionarán, se despidió de los periodistas la doctora **Grete Mostny Glaser**, quien permaneció en ese centro cultural durante **43 años**, **18 de los cuales se desempeñó como su directora**.

“El objetivo de esta conferencia de prensa —dijo— es despedirme y agradecerles el apoyo que me brindaron siempre. Me hubiera gustado dejar muchas cosas solucionadas, pero no dependen de mí. En todo caso, les presento a **Fernando Villavicencio**, ingeniero comercial que se hará cargo del aspecto administrativo, antes que nombren a mi sucesor”.

Señaló que se retira a su vida privada, para descansar y dedicarle más tiempo a su marido. También planea realizar un viaje de placer y continuar con la elaboración de un **diccionario trilingüe de términos antropológicos** que inició hace **18 años**.

BUEN FUTURO

Consultada acerca del futuro y estado actual de la museología chilena, la doctora Mostny manifestó que estaba en un buen nivel, especialmente con respecto a América Latina. Expresó que con las remodelaciones que continuarán en el de Historia Natural, éste adquirirá el valor y la importancia que debe tener.

De acuerdo a su gran experiencia y cultura, la doctora Mostny hizo un pequeño recuento de lo que es en la actualidad la museología en el mundo y cómo se maneja.

Dijo que en estos últimos años ha cambiado mucho la orientación de lo que significa un museo. “Antes —expresó— se trabajaba para conseguir un museo, hoy se hace lo mismo, pero para obtener un público.

Para ello —agregó— hay que disfrazar su objetivo educacional, que aleja a la gente, y darle un carácter de entretención con una entrega de cultura, conocimiento y educación sin que el visitante lo note”.

Añadió que es muy difícil manejar un museo y que la inauguración de la primera parte de la remodelación denominada **‘Visión Ecológica de Chile’**, es la única en su género en el mundo. Esta posee los elementos adecuados para provocar la atención de todo tipo de público.

ABANDONO

Grete Mostny piensa que el abandono de este museo, al que dedicó la mayor parte de su vida, obedece al gran costo que implica su mantención. “Imagínense lo que cuesta, por ejemplo, pintar sus casas particulares. ¿Cómo será entonces pintar **14 mil metros cuadrados**?”, dijo.

Entre los principales logros obtenidos, destacó el inicio de la remodelación que continuará en el segundo piso y el interés demostrado por la juventud para integrarse a la investigación, iniciativa que supervisa **Conicyt** y la **Academia de Ciencias**.

SENCILLEZ Y SABIDURÍA

Poseedora de una gran sencillez y sabiduría, la doctora Mostny es nacionalizada chilena en **1946**, se casó, enviudó y se volvió a casar con **Juan Gómez Millas**, ex Ministro de Educación y ex Rector de la Universidad durante diez años.

En su segunda patria, Chile, realizó una intensa actividad. Primero se desempeñó como **Jefa de la Sección Antropología** del citado museo desde **1943 hasta 1964**, fecha en que asumió como directora de la institución.

En **1964** la nombraron miembro del **Consejo de Monumentos Nacionales**. Ello contribuyó en su afán por dar vida al edificio que sólo guardaba piezas curiosas, obras de arte o ejemplares de la flora y fauna.

Aparte de crear una serie de instituciones afines, participar en innumerables congresos y publicar una serie de libros, durante el desempeño de su cargo, su infatigable trabajo culminó con la completa remodelación de **16 modernas salas**, porque —como ella dice— "quería dejar la dirección del Museo cuando pudiera demostrar que estaba vivo". Y lo logró.

Aún así se va un poco dolida porque no pudo mostrar esas salas al público. La escasez de personal y algunos arreglos que faltan, impidieron la apertura a la gente interesada que llama diariamente.

PREMIO A SU GESTIÓN

Haciendo un balance de sus principales logros, la doctora Mostny indicó que fuera de la remodelación, se formaron desde **1967 las Juventudes Científicas**, las que con sus ferias anuales extendieron su labor a todo el territorio.

Durante su gestión de **18 años como directora**, se creó el **Centro Nacional de Museología**, para dar auge a una ciencia muy joven a través de la gente que se ha dado cuenta que los museos deben responder a ciertos principios básicos.

Los que trabajaron junto a Grete Mostny la definieron así: "Prudente hasta la exageración, de estilo corto y preciso, pero ameno. Sin oratoria brillante, podía sin embargo opacar al más locuaz con su 'clase internacional' y sapiencia. La recopilación de sus escritos y discursos son joyas trascendentes por la contundencia de sus argumentos socio-culturales y antropológicos".

La mayoría concuerda en que es **irremplazable en ese puesto**. Ella argumenta con modestia que no es así, pues estos últimos años la museología en Chile ha experimentado un significativo auge.

10

Personalidades Académicas

Revista Universitaria Universidad de Chile (Jueves 17 de agosto de 1978)

Pág.4

La doctora Grete Mostny y los estudios de prehistoria en Chile

Por Rosario Letelier Vial.

La Dra. Grete Mostny, de gran importancia y significación para la cultura nacional, es actualmente la directora del Museo de Historia Natural, cargo que desempeña desde 1964, y también ejerce como profesora de las cátedras de Arte Primitivo y Documentación y Museología en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile.

La Dra. Mostny estudió en Viena (Austria es su país de origen), obteniendo una Licenciatura en Egiptología, Prehistoria y África mística. El año 1938, con la ocupación de Viena, emigra a Milán, Italia, trabajando en la Sección Egiptológica del Museo Sforzesco, y es contratada por la Universidad de Milán para trabajar con la Misión Arqueológica de esa universidad en Egipto.

En Egipto se dedica a la traducción de inscripciones jeroglíficas en el Templo de Medinet Habu. Allí permanece dos meses. Después de Egipto se traslada a Bélgica, donde nuevamente sigue estudios y obteniendo un doctorado en Filología e Historia Oriental. La Dra. Mostny tiene que emigrar otra vez, en esta ocasión a Chile.

En el barco a Chile viaja con un inglés que habla de don Ricardo Latcham, Director en ese entonces del Museo de Historia Natural de nuestro país. En cuanto llega a Chile la Dra. Mostny se dirige al Museo y conoce a Latcham, quien le ofrece trabajo.

Desde ese momento empieza a hacer investigaciones relacionadas con su campo, la arqueología.

El cambio de estudio de la prehistoria de una Alta Cultura, como es Egipto, a una prehistoria de cultura “marginal”, como es lo que encuentra en Chile al principio, le parece difícil, pero luego se va a dar cuenta de que en este país se encuentra en general, queda todo por hacer. No hay casi nada investigado, por lo que muy luego se va a despertar en ella un enorme interés especial al que sintió por su trabajo en el país del Nilo. Producto de este interés son los numerosos estudios y publicaciones que tiene la Dra. Mostny acerca de prehistoria en Chile.

Su trabajo de investigación en nuestro país se va a centrar principalmente en la zona norte ya que por causas climáticas las muestras arqueológicas que allí se encuentran están en muy buen estado de conservación.

La Dra. Mostny opina que, aunque las culturas prehistóricas de Chile no habían alcanzado el grado de una Alta Cultura, se encuentran en ellas todas las etapas básicas en la evolución de las culturas andinas.

La siguiente fue la entrevista realizada a la distinguida científica:

P.: ¿A su juicio dónde terminaría y dónde empezaría "el arte" en la antigüedad, tomando en consideración que las primeras manifestaciones artísticas del hombre tuvieron un fin práctico?

Dra. Mostny: El arte en el sentido real de la palabra empezó en el paleolítico superior con las pinturas en las cavernas, pero el sentimiento estético se expresó 200.000 años antes en la elaboración de un hacha de mano bifaz en forma perfectamente simétrica.

P.: ¿Qué aporte le ha significado el hacer clases de arte primitivo en la Facultad de Bellas Artes?

Dra. Mostny: Haciendo clases se me ha ampliado el horizonte artístico, ya que me he tenido que preocupar a fondo de manifestaciones estéticas que no pertenecen a nuestra cultura.

P.: ¿Qué tipo de arte le ha impresionado más?

Dra. Mostny: Personalmente el arte egipcio. Cuando lo estudié con sus cánones de frontalismo lo encontré perfecto. El arte griego, por ejemplo, no me satisface. Admiro su perfección, pero no me dice nada. El estudio de cuatro años de Egiptología me transportó a otra cultura a la que he valorado, dejando de lado los cánones de nuestra cultura occidental. Valoro el arte de Egipto casi desde el punto de vista del egipcio mismo, lo que me aleja de los cánones clásicos.

P.: ¿Cuál ha sido la corriente artística moderna que más le ha impactado?

Dra. Mostny: El impresionismo, sin lugar a dudas. Su pintura deja mucho a la imaginación. Entre sus artistas me inclino por Van Gogh especialmente. También me atraen mucho los pintores primitivos porque me producen la impresión de que con sus obras se llega al ser íntimo de la persona que está pintando. Siento lo que quieren expresar.

P.: ¿Usted cree que se aprende arte en la universidad?

Dra. Mostny: Ninguna ciencia ni arte se aprende en la universidad. Esta sólo da al alumno las herramientas con las cuales se puede llegar a hacer la investigación adecuada de lo que se estudia y desarrollar su propio talento.

P.: ¿Qué opina sobre el estudio del arte precolombino en nuestra Facultad?

Dra. Mostny: Primero que nada, el artista de hoy tiene que conocer lo que ha hecho el artista americano anterior, porque eso le puede dar muchas ideas vinculadas con su medio ambiente natural y social. Por esto, se debiera dar mucho énfasis al estudio de

culturas precolombinas. En América es muy importante conocer las raíces del arte. No se puede entender el arte fuera del contexto en el cual fue creado. Por último, no se puede hacer comparaciones para minimizar o engrandecer ciertas culturas. Cada cultura tiene su propia importancia dentro de su espacio vital y de su época.

P.: ¿Por qué es importante para las culturas actuales el estudio de la prehistoria?

Dra. Mostny: El desarrollo del ser humano es una constante característica del género humano y el estudio de las culturas prehistóricas nos puede ayudar en la comprensión del estudio de la historia misma y quizás prever desarrollos futuros.

P.: ¿En qué han consistido sus trabajos de campo?

Dra. Mostny: Yo he hecho excavaciones desde el extremo norte hasta la región araucana y estudios etnográficos, también desde el extremo norte al extremo sur.

P.: ¿Cómo sabe un arqueólogo dónde se encuentran los restos arqueológicos y dónde hay que hacer una excavación?

Dra. Mostny: Esto depende en general del medio ambiente. Es diferente una región desértica a una región boscosa. En general el hombre se radicó donde había fuentes de alimentos y agua dulce.

P.: ¿Cuáles serían las primeras culturas que se encuentran en nuestro país?

Dra. Mostny: En Chile las primeras culturas conocidas hasta ahora son los restos dejados por el hombre, o sea, de los indígenas que vivían a fines del último glacial asociados con fauna pleistocénica (mamut, mastodontes, megaterios, caballo americano, etc.). Los sitios donde se han encontrado hasta ahora estos restos son en la Patagonia, en la cueva Fell y Pali Aike; en San Vicente de Tagua Tagua y cerca de Los Vilos, todos tienen una edad superior a los 10.000 años.

P.: ¿Tienen estas culturas influencias foráneas?

Dra. Mostny: Son foráneas en el sentido de que las encontramos a lo largo de toda América y no solamente en Chile.

P.: ¿Cuál cree Ud. que es el estado actual de los estudios arqueológicos en nuestro país?

Dra. Mostny: El trabajo arqueológico de los últimos años ha hecho grandes progresos, existe la carrera universitaria de arqueólogos y hay muchos centros científicos a lo largo del país que se dedican a este tipo de investigación.

Rosario Letelier Vial.

11

Medalla internacional para Grete Mostny

Las Últimas Noticias. Dominqo 19 de diciembre de 1983.

Antofagasta. Por María Eugenia Vargas.

La antropóloga austríaca nacionalizada chilena Grete Mostny recibió la medalla que la acredita como miembro honorario del Consejo Internacional de Museos.

Es la primera profesional sudamericana que recibe tan alta distinción. El galardón le fue entregado en la ceremonia de inauguración de las Cuartas Jornadas Museológicas Chilenas, que cuentan con el auspicio de la Universidad de Antofagasta.

La doctora Mostny nació en Linz (Austria) y llegó a Chile en 1939. Aquí inició una extensa actividad en la que resultan sus hallazgos arqueológicos, su labor creadora de las juventudes científicas y su aporte bibliográfico a la antropología.

También destaca su impulso a la renovación de los museos chilenos, actividad que desarrolló desde el cargo de Directora del Museo Nacional de Historia Natural, donde se desempeñó desde 1964 hasta 1982.

Entre las numerosas distinciones que ha recibido de gobiernos extranjeros y de las autoridades chilenas, destaca la medalla de la orden educacional y cultural “Gabriela Mistral”, en el grado de comendador.

La doctora Mostny agradeció la distinción y abogó por una mayor conciencia en la conservación de los bienes culturales de la humanidad.

12

Grete Monstny recibió la medalla Gabriela Mistral

La tercera. Santiago. 29 de agosto de 1982

LA DOCTORA GRETE Mistral recibió la condecoración Gabriela Mistral en el grado de Comendador, por su destacada labor en favor de la ciencia y la cultura. En la foto, es felicitada por el Ministro de Educación, contralmirante Rigoberto Cruz.

La doctora Grete Mostny recibió la medalla de la Orden de Educación y Cultura “Gabriela Mistral”, en el grado de Comendador, de manos del Ministro de Educación, contralmirante Rigoberto Cruz Johnson. Dicha condecoración le fue conferida después de una vasta trayectoria en nuestro país por sus relevantes servicios prestados en bien de la ciencia y el desarrollo cultural.

La ceremonia se efectuó a las 12 horas en la Sala Alonso de Ercilla de la Biblioteca Nacional y contó con la asistencia del Ministro de Bienes Nacionales, René Peri; el

embajador de Austria, Walter Lichem; el embajador de Nueva Zelandia, Ian Landon-Lane; el director de Bibliotecas, Archivos y Museos, Enrique Campos Menéndez; el director de la OEA en Chile, Richard Hugues, y personalidades del ámbito científico y cultural. La doctora Mostny nació en Linz, Austria, y se nacionalizó chilena en 1946.

“Chile de todo corazón le agradece sus servicios prestados a la cultura y las ciencias”, dijo en parte de su intervención Enrique Campos Menéndez, quien habló en representación del Ministro de Educación Pública.

Por su parte, la doctora Mostny, hoy casada con el ex Ministro de Educación y ex rector de la U. de Chile, Juan Gómez Millas, dijo en su discurso de agradecimiento: “El Supremo Gobierno de Chile, a través del señor Ministro de Educación, ha tenido a bien distinguirme en esta ocasión con la condecoración de la Orden al Mérito que lleva el nombre de una insigne mujer, Gabriela Mistral, dando así a conocer públicamente que está satisfecho con mi trabajo en el campo de la cultura y educación chilena, desde el puesto en el que me había colocado”.

Finalmente apuntó: “He servido con orgullo durante más de 40 años. En este servicio he realizado mi tarea y me he realizado a mí misma. Le agradezco, señor Ministro, muy profundamente, que Chile me haya permitido servirlo”.

13

"El museo es mi vicio"

Así lo señala Grete Mostny, quien en estos momentos está atareadísima con los primeros trabajos de reparación del museo. Ella está adecuando la sala Isla de pascua y la de ENAP para ser inauguradas en el mes de abril.

Por Verónica Loyola. La Segunda. Santiago. 23 de marzo de 1978. Pág. 13.

Grete Mostny transcribía en esos momentos parte de las grabaciones con las jornadas de museología, que se realizaron a mediados de diciembre pasado. Con una sonrisa nos recibió en su oficina ubicada al interior del Museo Nacional de Historia Natural. Haciendo un alto en sus múltiples labores diarias nos contó, primeramente, que había vuelto de San Francisco, Estados Unidos, totalmente renovada. Ella fue a pasar sus vacaciones a la casa de un hermano, pero echaba de menos Chile. “Es un país fantástico, uno lo ve cuando está afuera”, señaló.

Una vez en Santiago, la directora y conservadora del Museo, debió viajar a Temuco a interiorizarse del material arqueológico y de un cementerio aparentemente de tipo temprano. “Es muy lindo —según ella— el que no se refiera ni a objetos con incrustaciones ni de porcelana”. Estuvo presente en las primeras excavaciones y pudo cerciorarse que, tal como siempre sucede, los humanos quizás han sido sepultados por la misma gente del lugar. Refiriéndose al cementerio mismo, un viaje que seguramente arroje muy grande.

Al preguntársele sobre si eran ciertos los rumores de que dejaría la arqueología, dijo de inmediato: “Yo nunca he tenido intenciones de dejar la arqueología. Es mi profesión y me gusta. Lo que sucede es que, con tanto trabajo de administración y organización, no me queda tiempo para dedicarme a ella”.

“ELEFANTE BLANCO”

Grete descubrió al pueblo de Guatemala, donde notó y observó el kunza. A su vez, domina muchos idiomas. En la actualidad está abocada a la museología, es decir, a la presentación del museo hacia el público y a la administración de ese “elefante blanco”, como ella lo denomina. “Esperamos que con la reestructuración que el Ministerio de Educación nos aliviaría un poco la carga —dijo—. Ahora soy una amante de todo servicio”, añadió sonriendo.

Grete está cansada. Siente el peso de su gran responsabilidad, pero, sin embargo, está feliz con su trabajo. A veces piensa —como lo hace cualquier mortal— que quizás sería mejor dejar el museo, “pero duermo una noche y digo: no puedo hacerlo”. Reconoce hidalgamente que es un vicio para ella, un trabajo que la cautiva.

PREMIO KALINGA

Grete llegó a Chile desde Austria y a causa de la guerra, y se incorporó poco tiempo después al Museo de Historia Natural, en la época en que era director de este Ricardo Latcham. Es historiadora de la filosofía oriental, doctora en filosofía, conferencista, especialista en egiptología, africanista, antropóloga y arqueóloga.

La conservadora del Museo es la única mujer premiada con la Gran Cruz de Honor que otorga el Gobierno de Austria a quienes sobresalen en el área de la ciencia y la cultura, y hace poco fue presentada por la UNESCO como candidata al Premio Kalinga 1978, distinción que se otorga año a año a la persona o institución que se haya destacado en el campo de la difusión de la ciencia.

REPARACIONES

Pocos días adelante, refiriéndose al museo, que ya se han iniciado las reparaciones. Las ventanas estaban malas y el techo del salón central colgaba de un solo clavo. También se han hecho trabajos eléctricos, ya que hacía muchísimos años que no se revisaba el sistema. También están arregladas las instalaciones sanitarias y, por un convenio suscrito con el Servicio Nacional de Turismo, se está adecuando la Sala Isla de Pascua, que se inaugurará el 6 de abril. Asimismo, ENAP tendrá su sala y hará su debut el próximo mes. Según indicó la doctora Mostny, se habilitarán tres salas adicionales para dar acceso a la sala del petróleo y a la de Isla de Pascua.

Por otra parte, en marzo comienza la remodelación del Museo, con lo que, en síntesis, se logrará doblar el espacio actual. Explicó la doctora que como las techumbres de las salas son en forma piramidal una subdivisión horizontal sería muy fácil. Todas las regiones ecológicas chilenas —dijo— que los ecosistemas como los más visitados como son realmente deben hallar exposiciones integradas, no por regiones, con aspectos típicos en detalle.

El hall central y el vestíbulo quedarán completamente desocupados, tal como fueron concebidos en 1875.

Finalmente, dijo que próximamente comenzarán las labores de refacción de la “Casa Amarilla”, edificio situado frente a la Quinta Normal de Santiago. La calle Meiggs nos cedió el primer piso, y se piensa habilitarlo para actividades de extensión (divulgación científica, sala auditorio pequeña, exposiciones temporales). …//…

La directora y conservadora del Museo Nacional de Historia Natural adelantó que muy luego se realizarán cursos de museología a través de la televisión.

14

La doctora Grete Mostny

La prensa Austral. Punta Arenas. 04 de febrero de 1992. Pág. 2.

A mediados de diciembre último rindió tributo a la tierra la destacada científica Dra. Grete Mostny. Nacida en Austria, la persecución nazi durante la Segunda Guerra Mundial la trajo hasta América. Tenía 77 años de edad y se había nacionalizado chilena. Antropóloga de relevancia mundial, así como arqueóloga, poseía doctorados en Egiptología, Africanística, Filología, Prehistoria e Historia Oriental. Como joven investigadora participó en las excavaciones del Valle de los Reyes, en Luxor, Egipto. Fue políglota y escribió más de 180 textos, monografías, tesis y trabajos científicos, traducidos al inglés, japonés, alemán, francés, italiano, ruso y portugués. Uno de sus libros más afamados es Prehistoria chilena. Al igual que su amigo, el profesor Alejandro Lipschütz, admiró y estudió las culturas aborígenes de Chile, llegando incluso a dominar el dialecto kunza de los antiguos indígenas atacameños.

Recién llegada a nuestro país, dictó un curso en la Universidad de Chile sobre religión egipcia, en cuyo transcurso fuimos testigos de la facilidad con que dominó rápidamente el idioma castellano. Era una mujer atractiva, que transmitía calidez y, sobre todo, pasión por la ciencia. En 1946 formó parte de la Expedición Científica Chilena, dirigida por el Dr. Lipschütz, un grupo de alto nivel académico que estudió el rastro de las culturas fueguinas, asentándose en Puerto Edén. El general Ramón Cañas Montalva, intelectual militar, como comandante en jefe del Ejército se preocupó especialmente de facilitar los medios para la realización de este trabajo.

En un estudio publicado en la Revista Geográfica de Chile, Cañas se refirió a la importancia del esfuerzo desplegado por los integrantes de la expedición, al tiempo que fustigó a quienes contribuían al exterminio de los indígenas australes. Señalaba: “La rehabilitación no está nunca fuera del tiempo. Tarde o temprano llega. Y ahora comienza a hacerse plena luz científica sobre los indios fueguinos, en esta verdadera rehabilitación, tan justa como severa, del profesor Lipschütz y la Dra. Mostny”. Grete Mostny sobrevivió a su esposo, el ex ministro de Educación, ex rector de la Universidad de Chile y destacado formador de especialistas en Historia, profesor Juan Gómez Millas.

La vida de la Dra. Mostny fue un paradigma de humildad y entrega al estudio y la investigación. Durante diecisiete años dirigió el Museo Nacional de Historia Natural, al que acabamos de visitar y cuyo abandono actual resulta penoso. Ella lo posicionó en un sitial destacado, acorde con las modernas orientaciones museológicas.

Por su iniciativa se crearon las Ferias Científicas Juveniles, realizadas en el mismo museo, con lo cual estimuló la creatividad y la inquietud científica de niños y jóvenes. Otra de sus obras fue la Corporación Privada para la Ciencia y la Tecnología, que presidió hasta 1990.

Jubilada, no se arrellanó a contemplar el paso del tiempo; por el contrario, continuó, en otra etapa, su infatigable labor científica y su apasionada búsqueda de la verdad. La muerte la sorprendió en plena preparación de lo que habría de ser un monumental diccionario antropológico-arqueológico multilingüe, una obra proyectada hacía veinte años y presentada por ella en dos congresos internacionales, a instancias de la fundación norteamericana Wenner-Gren.

Explicando su metodología de trabajo, la Dra. Mostny relataba que reunía sus fichas en cajas de zapatos. Luego decía: “Es preciso primero ver cuánto tengo y ordenarlo por temas. Además, cada palabra va traducida. Algunas comienzan en inglés y siguen con su equivalente en francés, alemán y castellano; otras comienzan en castellano, y así sucesivamente”.

Una periodista la entrevistó respecto de esta labor y de sus estudios, preguntándole: “¿Cuál es el propósito de aprender tanto?”. La respuesta fue: “Saber, comprender, proporciona una satisfacción indescriptible”. Grete Mostny falleció mientras continuaba aprendiendo, sabiendo y comprendiendo. Había estudiado toda su vida. Tal vez, como el maestro de la filosofía antigua, dedujo: “Sólo sé que nada sé”.

Sublime ejemplo para los jóvenes chilenos es la vida de la Dra. Grete Mostny. Sería hermoso que ellos se inspiraran —entre otros— en valores como los encarnados por esta científica que acaba de desaparecer. Así, quizá, se dejaría de hablar de la llamada “crisis moral” de nuestra juventud.

15

GRETE MOSTNY GLASSER

17 de diciembre de 1991.

El lunes 27 de diciembre de 1991, en la ciudad de Santiago, falleció la Dra. Grete Mostny Glasser, a la edad de 79 años. Nació en Austria en 1914 y emigró a Chile en 1939 y se nacionalizó chilena en 1946.

La Dra. Mostny estudió en la Universidad de Viena y en la Universidad de Bruselas, obteniendo el título de Doctora en Filosofía y Letras con mención en Arqueología y Etnología. En 1939 llegó a Chile, país que la acogió y en el cual desarrolló una fecunda labor científica y docente.

En 1941 ingresó al Museo Nacional de Historia Natural, donde trabajó hasta 1982. Fue Jefa de la Sección de Antropología entre 1964 y 1982. Desarrolló una intensa labor de investigación en el área de la arqueología y la antropología física, participando en numerosos estudios de campo en diversas regiones del país.

En 1954 dirigió la expedición que descubrió el cuerpo momificado del llamado “Niño del Cerro El Plomo”, hallazgo de gran importancia arqueológica y antropológica. Este descubrimiento fue ampliamente difundido y permitió conocer aspectos relevantes de la cultura incaica en Chile.

Desde 1958 fue profesora de la Universidad de Chile, en la Facultad de Filosofía y Educación, y en la Facultad de Ciencias. En 1969 fue nombrada Profesora Titular. En 1974 recibió el Premio de la Academia Chilena de la Historia. Fue miembro de la Sociedad Chilena de Arqueología, de la Sociedad Chilena de Antropología Biológica, de la Sociedad de Folklore Chileno, y de otras instituciones científicas nacionales e internacionales.

Publicó numerosos trabajos científicos y de divulgación, entre ellos: Culturas Precolombinas de Chile, El Niño del Cerro El Plomo, La Momia del Cerro El Plomo, La Cultura de El Molle, La Cultura de Las Ánimas, La Cultura de El Molle y sus relaciones con Tiwanaku, La Cultura de El Molle y sus relaciones con otras culturas del Norte Chico, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de San Pedro de Atacama, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Copiapó, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Huentelauquén, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de La Serena, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Elqui, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Limarí, La Cultura de El Molle y sus relaciones con

la Cultura de Choapa, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Illapel, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Salamanca, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Combarbalá, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Monte Patria, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Punitaqui, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Ovalle, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Río Hurtado, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Vicuña, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Paihuano, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Andacollo, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de La Higuera, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Freirina, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Vallenar, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Huasco, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Caldera, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Chañaral, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Taltal, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Antofagasta, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Mejillones, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Tocopilla, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Iquique, La Cultura de El Molle y sus relaciones con la Cultura de Arica.

Su obra científica y docente fue ampliamente reconocida en el país y en el extranjero. Su legado permanece en sus publicaciones, en sus discípulos y en el recuerdo de quienes la conocieron y trabajaron con ella.

El Museo Arqueológico de La Serena rinde homenaje a la memoria de la Dra. Grete Mostny Glasser, destacada científica que contribuyó de manera significativa al conocimiento de las culturas precolombinas de Chile y al desarrollo de la arqueología nacional.

GONZALO AMPURDO BRITO

CONSERVADOR DEL MUSEO ARQUEOLÓGICO DE LA SERENA

GONZALO AMPUERO BRITO

16

Dra. Grete Mostny.

La Orden Educación y Cultura impondrán a Dra. Grete Mostny

La Nación. Santiago. 29 junio de 1982.

Con la Orden de Educación y Cultura “Gabriela Mistral” en el grado de Comendador, será condecorada la Dra. Grete Mostny, quien fuera Conservador del Museo Nacional de Historia Natural por más de 15 años. La condecoración será entregada por el señor Ministro de Educación contralmirante Rigoberto Cruz Johnson en una ceremonia que se realizará el lunes 1° de julio a las 12.00 horas en la Sala “Ercilla” de la Biblioteca Nacional.

Anteriormente, en los años 1949 y 1967 había sido condecorada también por los gobiernos de Perú y Austria por sus relevantes méritos en la Educación, Ciencias y Artes. Austria le honró con la “Gran Cruz de Honor de Primera Clase por méritos en Artes y Ciencias”. Dicha condecoración a esa fecha, sólo había sido concedida a 11 personas por su país de origen.

La Dra. Mostny, de vasta trayectoria científica cultural en Chile como Arqueóloga y Museóloga, recientemente acogida a jubilación, permaneció en el Museo Nacional de Historia Natural durante 43 años, luego de haberse especializado en Egiptología, Africanística y Prehistoria y de ostentar los títulos de Dr. en Filosofía e Historia Oriental otorgados por las Universidades de Viena y Libre de Bruselas respectivamente y de Dr. en Filosofía con mención en Historia de la Universidad de Chile. También es Dr. Honoris Causa de la Universidad del Cuzco.

Nació en la ciudad de Linz, Austria y se nacionalizó chilena en 1946. Los gobiernos de Gran Bretaña, Francia, España, Alemania, Austria, URSS, USA, México, Colombia, Perú, Bolivia, Brasil, Ecuador, Argentina, Egipto e Italia, le otorgaron becas de perfeccionamiento en materias de su especialidad. Dio a conocer a los propios chilenos las tradiciones culturales aborígenes en su famosa “Prehistoria de Chile” que ha alcanzado su sexta edición.

En 1980 fue propuesta por el Gobierno de Chile al Premio “Kalinga” que otorga anualmente la India a través de las Naciones Unidas por los servicios prestados en beneficio de las Ciencias, Educación y Cultura.

Es autora de más de 180 títulos bibliográficos en español, inglés, francés, alemán, ruso, japonés, italiano y portugués.

Miembro Honorario de varias sociedades académicas científicas, en 1976 fue nominada además Miembro Honorario de la Sociedad Chilena de Arqueología por su destacada labor en la investigación antropológica de Chile. Políglota, llegó a conversar el dialecto kunza de los indios atacameños, cultura ya extinguida del norte de Chile.

Dra. Grete Mostny (29-06-1982).

18

Grete Mostny: reconocen labor de destacada académica

EL Mercurio. Santiago. 01 de abril de 1986. Pág. 2.

Con motivo de rendir un homenaje a quien fuera directora del Museo de Historia Natural durante 17 años, doctora Grete Mostny, el Comité Nacional Chileno de Museos efectuó ayer una ceremonia en la sede del Museo Andino. En la oportunidad, que contó con la presencia del presidente de dicho comité, Branco Marinov, y destacados personeros y directores de los museos del país, se dio a conocer, además, la realización de la XIV Conferencia General de Museos de Buenos Aires y las V Jornadas Museológicas, junto con establecer el premio anual al medio de comunicación que se haya distinguido por su labor de difusión en favor de la actividad educacional de los museos, cuyas deliberaciones finalizarán el mañana. Durante la ceremonia, se destacó la brillante carrera académica de Grete Mostny, en pos de la arqueología y prehistoria de Chile.

RECONOCIMIENTOS

Grete Mostny —nacida en Austria y nacionalizada chilena— actualmente compone el Consejo Científico del Museo de Ciencia y Tecnología, y es miembro honorario del Consejo Internacional de Museos, ICOM, convirtiéndose en el primer miembro latinoamericano de esa categoría en el organismo, distinción que antes se había otorgado solamente a dos ingleses.

Es antropóloga y museóloga con más de 180 títulos bibliográficos, entre ellos “La Prehistoria de Chile” reeditada en variadas oportunidades. Políglota con obras traducidas al ruso, inglés, japonés, alemán, francés, italiano y portugués, es además doctora en Filología e Historia Oriental y doctora en Filosofía con mención en Historia, especialista en Egiptología y Africanística, realizando sus primeras excavaciones como arqueóloga en el Valle de los Reyes, Egipto. Entre las condecoraciones que ha recibido en diferentes países se cuentan: la Gran Cruz de Honor de Primera Clase del Gobierno de Austria, el Doctor Honoris Causa de la Universidad del Cuzco y el grado de “El Comendador” de la condecoración chilena “Gabriela Mistral”.

Ha formado en Chile varias generaciones de arqueólogos, historiadores y museólogos y al único especialista en Comunicación Museológica, cátedra poco conocida en nuestro país. Entre sus actividades actuales se cuenta la realización de un diccionario políglota de términos arqueológicos, faltándole solamente la versión japonesa.

19

Sus funerales se realizaron ayer: resaltan la labor de Grete Mostny en impulsar la Feria Científica Juvenil

El Mercurio. Santiago. 17 de diciembre de 1991. C 12.

El aporte constante que en calidad y calidez brindaba la doctora Grete Mostny a quienes colaboraban junto a ella, realzó en una sencilla alocución la directora del Instituto Chileno-Norteamericano de Cultura Augusta Crino, al despedir los restos de la destacada antropóloga, quien se desempeñó como presidenta del Comité de Ciencias de esta institución. A su vez, el Premio Nacional de Ciencias, Igor Saavedra, resaltó la labor desarrollada por la doctora Mostny como exdirectora del Museo Nacional de Historia Natural, en particular por motivar la creatividad científica juvenil, y del desarrollo de la Feria Científica Juvenil y de su trabajo en la Corporación Privada para la Ciencia y la Tecnologíade la cual fue socia fundadora y que dirigió hasta el año pasado.

Diversas personalidades del ámbito universitario, científico y cultural, junto a alumnos y discípulos de los Talleres Científicos del Museo Nacional de Historia Natural, estuvieron presentes en las exequias de la connotada antropóloga, realizadas ayer a las 14:30 horas en el crematorio del Cementerio General. Entre los asistentes se encontraban el vicerrector académico de la Universidad de Chile, Luis Merino; el Premio Nacional de Ciencias, Igor Saavedra; y el director del Museo Nacional de Historia Natural, Luis Capurro, entre otras personalidades.

Aunque no hubo discursos puesto que la doctora Mostny viuda del exrector de la Universidad de Chile, Juan Gómez Millas, había solicitado a sus familiares que sus funerales fueran sencillos y sin alocuciones. La directora del Instituto Chileno-Norteamericano en breves palabras destacó la calidad y calidez humana de Grete Mostny.

Augusta Crino señaló a El Mercurio: “La valiosa herencia que dejó esta destacada científica en su obra sistemática realizada durante los 17 años que dirigió EL Museo Nacional de Historia Natural, y también su meritoria labor desarrollada, hasta su muerte, como presidenta del Comité Científico del Instituto Norteamericano de Cultura.

Estímulo a los jóvenes

El Premio Nacional de Ciencias, profesor Igor Saavedra señaló conocer dos grandes obras que realizó la doctora Grete Mostny. La primera fue la creación de las Ferias Científicas Juveniles, desarrolladas en el Museo Nacional de Historia Natural, estimulandola creatividad y el espíritu científico de niños y jóvenes. En opinión del doctor Saavedra, esta actividad fue importante, puesto que se logró incentivar a muchos jóvenes estudiantes a hacer ciencia con sus propias manos, y no sólo escuchando lo que exponía el profesor en la pizarra.

Otra gran obra de la doctora Mostny fue la creación de la Corporación Privada para la Ciencia y la Tecnología, que integra un grupo de profesionales y científicos, la cual fue presidida hasta el año pasado por la doctora Grete Mostny y que actualmente dirige el profesor Igor Saavedra. La Corporación ya logró concretar, junto con la Municipalidad de Santiago, el Museo de Ciencia y Tecnología en la Quinta Normal, que junto al Museo Ferroviario y al Museo Infantil conforman un centro de interés científico y cultural, especialmente para niños y jóvenes.

20

Grete Mostny Glaser

El Día. La Serena. 17 de diciembre de 1991. Pág. 4.

El domingo, en silencio y en obstinada soledad, falleció a los 77 años la doctora Grete Mostny G., tras una inesperada enfermedad iniciada hace aproximadamente cinco meses, con la cual libró una batalla tan constante como infructuosa.

Nacida en Linz (Austria), en el seno de una familia de clase media acomodada, perteneciente a la comunidad judía, cursó estudios de Antropología, con especialización en Egiptología, Africanística y Prehistoria, en la Universidad de Viena. La ocupación de su país, tras el dramático Anschluss de la Alemania nazi, la obligó a concluir su doctorado en la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica) en 1938.

Posteriormente, realizó estudios de posgrado en la Universidad de París y se dedicó a su especialidad en el marco de la misión de la Universidad de Milán en Egipto. Sin embargo, debió abandonar el continente europeo en medio de la brutal persecución antijudía desatada por el nazismo, encontrando en Chile su nueva patria, país en el que se nacionalizó en 1946.

Detallar en forma breve su extraordinario currículo en la actividad académica y científica, es turca que sobrepasa esta nota. Bástenos destacar su ingreso al Musco Nacional de Historia Natural en 1943, en donde ocupó el cargo de Jefa de Sección en Antropología hasta 1964 y luego Conservadora hasta su jubilación en 1982; profesora de Antropología Cultural, Prehistoria Americana y Chilena en la Facultad de Filosofía y Educación (1950- 1972); más de un centenar de publicaciones, editadas en Chile y numerosos países extranjeros, entre las que se cuenta su célebre "Prehistoria Chilena" con más de 8 ediciones

Recibió numerosas distinciones y ocupó importantes cargos a nivel nacional e internacional. Los inicios de: Museo Arqueológico de La Serena vicron sus primeros esfuerzos y su colaboración con Francisco Cornelv fueron fructíferos. El último decenio de su vida se divide en dos partes importantes: por un lado, el término de su trabajo con el Museo de Historia Natural y su matrimonio con don Juan Gómez Millas, exrector de la Universidad de Chile, unión que revivificó y colmó el espacio dejado por la muerte de su primer esposo. Luego, al enviudar nuevamente en 1986, comienzo un período de

insistente soledad, rodeada de recuerdos, proyectos y trabajos de silenciosa actividad. Intentó regresar a su país natal, sólo para descubrir que su mundo real estaba en Chile

Tuve el privilegio de ser, en un principio, su alumno, más tarde, su amigo y, en estos últimos diez años, un confidente habitual. En cada viaje a Santiago, mi primera preocupación fue siempre programar una visita, la que solía prolongarse en verdaderas tertulias, en las cuales confluyeron sus recuerdos, proyectos, sabios consejos y tajantes opiniones sobre el devenir de las políticas destinadas al patrimonio cultural y a la museología.

Hoy, la comunidad científica chilena es realmente su deudora. Su escasa familia, dispersa por el mundo, llegará retrasada a su despedida final. Nosotros, parte de su familia en lazos de afecto, lamentaremos su partida como la pérdida de la última representante de una generación pionera de la arqueología chilena.

GONZALO AMPUERO BRITO

CONSERVADOR DEL MUSEO ARQUEOLOCICO DE LA SERENA

21

MINI ENTREVISTAAL MUSEO

GRETE MOSTNY:Una pionera incansable

Paula N° 371. Santiago. 23 de marzo de 1982. Pág. 89.

Su despedida fue sencilla. Ningún aplauso, ninguna medalla. Fue ella quien dijo “muchas gracias”. Y la verdad es que debió haber sido al revés. Santiago tiene que darle las gracias a Grete Mostny, austriaca nacionalizada chilena, con más títulos y diplomas que la gran mayoría de las personas (doctora en Filología, Historia Oriental y Filosofía; en Historia Universal e Historia de Chile; especialista en Egiptología, Prehistoria, Antropología, Arqueología, Africanística y Museología; reconocimientos otorgados por diferentes universidades chilenas y extranjeras, y por los gobiernos de Argentina, Brasil, México, Colombia, Perú, Estados Unidos, Gran Bretaña, España, URSS, Alemania, Francia… y la lista no termina nunca), quien fue jefa del Departamento de Antropología del Museo Nacional de Historia Natural por 25 años y directora del importante centro cultural desde 1964.

“Voy satisfecha. El Museo ha cambiado, ha crecido y ha mejorado. Claro, estaría más feliz si hubiera logrado mayores adelantos, pero el trabajo de pionero es difícil y lento”.

El Museo no es el mismo de antes. La remodelación emprendida por la señora Mostny y su equipo incluye 16 salas nuevas, con buena iluminación y material didáctico, integradas entre sí (“por fin desaparecieron las hileras de vitrinas llenas de aves que me recordaban un tren a punto de partir”), hechas por especialistas chilenos “que demostraron que estamos a la altura de cualquier museo europeo”.

“Fue un reto muy grande que hicimos con pocos fondos”, cuenta Grete Mostny. “Pero creo que hemos logrado cumplir con el objetivo de hacer un museo que gusta a la gente, que comunica algo nuevo e interesante y que ofrece conocimiento entendible para grandes y chicos”.

El museo tiene muchas tareas aún que cumplir: problemas administrativos y económicos que solucionar, aumentar el número del personal y, muy especialmente, lograr una mayor publicidad, porque los pioneros son generalmente muy silenciosos, y Grete Mostny no escapa a la regla.

Mujer prudente, investigadora empeñosa, científica paciente, no es de esas personas que andan pregonando sus logros. Con la calma que la madurez de sus años da, ha vivido entregada al Museo sin importarle los aplausos, sino la misión cumplida y la conciencia limpia. Gente que trabajó con ella opina que el país se farreó a esta gran mujer, que no supo darle toda la importancia y reconocimiento que su trabajo y sabiduría merecían. Pero ella insiste en que eso pasa con los pioneros y que el tiempo sabrá agradecer su esfuerzo.

—¿Y a qué se dedica una persona como usted después de tantos años de trabajo?

—Primero voy a descansar. Voy a gozar de eso de no tener que levantarme tan temprano. Voy a dedicarle más tiempo a mi casa y a mi esposo (hace dos años se casó con Juan Gómez Millas, ex ministro de Educación y ex rector de la Universidad de Chile). Tenemos planes para viajar y quiero sacar de las telas de araña mi Diccionario de Ciencias Antropológicas Políglota, que empecé tiempo atrás.

Seguramente también va a encontrar tiempo para sus bordados, tejidos y telares, para sus amigos y alumnos, porque alguien que deja un legado como el de Grete Mostny no termina sus inquietudes y quehaceres con facilidad. Como ella misma dice:

“Voy por un camino en el que nunca llego a lo último; el límite siempre se va corriendo porque la última verdad está más y más lejos…”

22

Grete Mostny: "En Chile crecerán los museos como callampas"

Experta destacó el avance de la museología en nuestro país

Correo de Valdivia. Valdivia-Chile. 27 de febrero de 1982. Pág. 10.

SANTIAGO (ORBE). El gran auge que está experimentando la museología en nuestro país destacó en su última conferencia de prensa, ya que se aleja del cargo, la directora del Museo de Historia Natural, doctora Grete Mostny. Indicó que en los próximos 10 años en Chile "van a crecer los museos como callampas", dijo enfática. Agregó que en su reemplazo asumirá como administrador, mientras se designa a un director definitivo, el jefe de Planificación de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Fernando Vicencio.

La doctora Mostny señaló que se están planificando 6 museos nuevos para Santiago y en provincias existen estos centros "hasta en las partes más inverosímiles, pero les falta empuje".

Señaló que en nuestro país "hay museólogos y se predice un gran aumento del interés por esta especialidad, hay gente preparada", dijo también, que la museología ha tenido un desarrollo sólo en los últimos 50 años, ya que antes en la mayoría de los casos, los directores de estos centros eran personas de buena voluntad, que tenían capital propio y este cargo generalmente no era rentado.

LOS MUSEOS MODERNOS

Manifestó la doctora, quien se desempeñó durante 43 años en el Museo, y es doctora en Filosofía, especialista en egiptología, africanística y prehistoria, entre otros, que el museo moderno debe ser competitivo, ofrecer algo atractivo a su público, para que éste llegue a interesarse personalmente por lo que se exhibe.

Indicó que bajo estos conceptos, por ejemplo, se efectuó la remodelación de 3 de las salas que, con modernos sistemas de diorama e implementos acústicos y visuales, muestran una visión panorámica de nuestro país, con su flora y fauna, desde Arica hasta la Antártida.

Expresó que la inauguración de esta sala se efectuó en el mes de diciembre, por deferencia hacia su persona y con motivo de su alejamiento del cargo, pero serán abiertas al público en marzo próximo y una vez que se solucionen algunos problemas técnicos que se presentaron. Señaló que hay varias cosas que se están terminando, entre ellas una plataforma vibratoria que simula los temblores.

Dijo que de esta manera el Museo de Historia Natural, que es uno de los más antiguos de Latinoamérica, se pone a la altura de los más modernos del mundo y que esta visión panorámica de un país no existe en ningún otro del mundo.

BALANCE

Haciendo un balance de los principales logros, la doctora Mostny indicó fuera de la remodelación, el hecho de que se hayan formado desde 1967 las juventudes científicas que, con sus ferias anuales, ya existen en todas las regiones del territorio. A través de estas actividades, se trata de que los adolescentes de los 10 a los 21 años puedan crear e investigar de acuerdo a sus intereses.

Esta actividad de las juventudes científicas, dijo la doctora Mostny cuenta con el auspicio de CONICYT y de la Academia de Ciencias del Instituto de Chile.

Otro logro fue la creación del Centro Nacional de Museología, ciencia que es muy nueva. "La gente que trabaja en los museos se ha dado cuenta que tiene que responder a ciertos principios básicos", dijo la doctora Mostny.

Expresó que Fernando Vicencio, quien se hará cargo del Museo mientras se designa a un nuevo director "va a enfocar la parte administrativa, va a arreglar la cosa financiera y estoy segura de que su permanencia será muy provechosa".

23

Un compatriota de hace mil años nos espera

Las Últimas Noticias. 23 de diciembre de 1981. Pág. 42.

Un compatriota nuestro, que vivió hace más de mil años, es la principal atracción de la muestra que se exhibe a la curiosidad de los chilenos en el Museo Nacional de Historia Natural. Es una momia, con chamanto y todo, que fue encontrada en el interior de una tumba norteña. Vivió aproximadamente entre los años 1100 a 1400 D.C. y está expuesta en una vitrina, en el hall central del museo, junto a su ajuar: cántaros de greda, instrumentos musicales, una quena y una zampoña; además pequeños bolsos tejidos con lana; una lámpara de yeso y vasijas.

Sentada en cuclillas, sus piernas dobladas bajo su cuerpo, con las rodillas ramos en el chamanto —de color rojo y azul— la momia nos muestra mayores rasgos de su anatomía. Una especie de paño, de un tejido similar a la arpillera, le rodea la cabeza y rostro y apenas permite vislumbrar unos dientes y un promontorio a la altura de la nariz. Cabellos oscuros sobresalen del tejido raído. Toda ella no mide más de un metro.

“Su sexo es un misterio. No está determinado —aunque podría conocerse mediante el estudio radiológico”, explicó la directora del museo, doctora Grete Mostny.

Su presencia momificada es parte del atractivo que ofrece la exhibición de más de cincuenta objetos de arte nativo del primer milenio después de Cristo y que conforman la exposición de “Arte Prehistórico Chileno” que prepararon, en conjunto con el museo, los alumnos del curso de museología de la Facultad de Arte de la Universidad de Chile.

“La muestra incluye vestigios de cerámica de diferentes tipos, y que abarcan las distintas manifestaciones culturales del arte prehistórico chileno”, señaló la doctora Mostny. Todos ellos estaban en el museo, pero ocultos al ojo del visitante por falta de espacio en donde ubicarlos.

La cultura El Molle, llama así porque los primeros vestigios fueron descubiertos en el sitio de ese nombre, en 1938, por Francisco Leopoldo Cornejo, es la base de la manifestación artística. Surgió en la primera mitad de la era cristiana.

“Abarca desde Chile central hasta la Araucanía, formando un horizonte cultural. La cerámica de este tipo es de color negro, pulida, de formas altas. Repercute en el desarrollo diaguita, que se manifiesta con tatuajes tricolores en finos textiles. En nuestra cerámica también hay influencia inca, del Inca imperial del Cuzco, que en Chile se mezcla

con culturas autóctonas y se modifica con otras formas y dibujos. Tenemos la cerámica de Calafquén, también emparentada con El Molle. En Valdivia hay otro tipo de cerámica, blanca, pulida, que surgió durante la conquista española cuando las expediciones se llevaron consigo indios norteños que desarrollaron este arte en el sur".

Las culturas de El Molle, Las Maitas, San Pedro de Atacama, dan origen o se dan lugar a otras, tardías, en los primeros siglos del segundo milenio D.C. Algunas de ellas son las del sur de Chile, otras en el extremo norte; la diaguita, en los valles transversales; el complejo El Vergel-Salmón, en Chile central; la de Pitrén y la incoica de Valdivia, en la zona central sur. Tienen, en general, formas sencillas, globulares, extendidas o altas, algunas con formas de seres humanos, de animales. En la decoración se usan líneas, puntos, triángulos o tres colores. Cuando se trata de cerámica en un solo color, se observa el uso de un tratamiento lustroso, pero de bajo relieve de la superficie

Dra. Grete Mostny (23 de diciembre de 1981).

24

En recuerdo de Grete Mostny

El Mercurio de Santiago. 12 de enero de 1992. E 14

En sesión solemne celebrada el 9 de junio de 1977 en el Salón de Honor de la Universidad de Chile, la Sociedad Chilena de Arqueología rendía homenaje a Grete Mostny, declarándola miembro honorario de esa institución. En su discurso de agradecimiento, ella señalaba:

Al leer y releer los discursos de reconocimiento en esa oportunidad y la bibliografía de la doctora Mostny, se hacen cada vez más evidentes los trabajos que ella realizó como mujer de pensamiento, que esbozara y encaminara oportunidades.

Desde su llegada a Chile en 1939, se dedicó a la arqueología chilena con una intensidad que no ha disminuido en 1989. Durante casi dos décadas, vinculó sus investigaciones con las de José Toribio Medina, Ricardo Latcham, Martín Gusinde, Tomás Guevara, Max Uhle y otros investigadores que posteriormente fueron sus compañeros de trabajo. Entre ellos se encuentran Osvaldo Menghin, Jorge de la Paije, Richard Schaedel y otros investigadores extranjeros y nacionales, tales como Rodrigo Iribarren, Carlos Munizaga, Hans Niemeyer y Francisco Cornely, con quien Grete Mostny efectuó sus primeros estudios arqueológicos en Chile.

Grete venía de recibir su doctorado en Bélgica, después de sus estudios formativos en la Universidad de Viena, a la cual siempre consideró su madre y maestra. Con su preparación científica y humanística en la antigüedad clásica y especialización en egiptología, fue una contratada chilena en un momento en que el país y la comunidad antropológica necesitaban cubrir a aquellos investigadores europeos que se habían refugiado en su país. Su incorporación fue exitosa y su trabajo se desarrolló en el Museo Nacional de Historia Natural, donde una y otra vez su papel de investigadora fue reconocido.

En 1946 fue nombrada jefa de la Sección Antropológica del Museo Nacional de Historia Natural, y posteriormente directora del mismo. En ese tiempo, la doctora Mostny desarrolló una orientación antropológica bajo la dirección de Ricardo Latcham, y acrecentó esta vocación, transformando al museo en la entidad rectora de la antropología chilena por más de veinte años, hasta que esta ciencia llegó a las universidades del país en la década de los 60. Cuando esto ocurrió, Grete estudió y nuevamente ofreció su cooperación como profesora en la Universidad de Chile, reafirmando su vocación de unir el desarrollo de la ciencia con la formación de nuevas generaciones.

Muchos fueron afortunados al poder conocer y trabajar con la doctora Mostny. Las ideas individuales fueron propias, pero su ayuda a las generaciones, con su autoridad

de investigadora y docente, impulsó a seguir adelante. Fue una mujer de acción, de ideas, de trabajo. "La Doctora", sin más.

En su papel de jefa de la sección antropológica, publicó su propio doctorado en Bélgica, Presencia de elementos egipcios en el arte del Mediterráneo oriental, y posteriormente sus trabajos en arqueología, etnografía y antropología, que comprenden desde el paleolítico hasta la actualidad y que arrojaron luces sobre las adaptaciones humanas desde Arica a Tierra del Fuego. Cualquier arqueólogo o antropólogo que desee adentrarse en estas disciplinas en Chile debe necesariamente recurrir a las investigaciones de la doctora Mostny.

Entre ellas destaca su valiente Prehistoria de Chile, publicada por Editorial Universitaria, con el imperativo de hacer llegar los nuevos conocimientos antropológicos a estudiantes de enseñanza media y superior. Esta obra, que ya lleva casi una decena de ediciones, escrita en lenguaje claro y atractivo —"Después de las Prehistorias de Meduna y Latcham"— probablemente sea la más leída en nuestro país por un arqueólogo.

En un esfuerzo editorial hecho en 1960, se concluyó que era necesario contar con una obra de síntesis que permitiera revisar otras publicaciones y que fuera útil para los estudiantes. La doctora Mostny aceptó el desafío y lo cumplió con una tenacidad que sólo la enfermedad que puso fin a sus días pudo detener.

La vida de Grete Mostny fue una vida de trabajo, de amor por la ciencia, de dedicación a los estudios, de defensa de los antiguos monumentos arqueológicos y de los métodos de investigación. Fue una mujer que trabajó en arqueología, etnografía y antropología, comprendiendo desde el paleolítico de Chile y otros países americanos. Se recuerda un bello cuaderno, en madera de palma, que ella misma decoró con cactus de su querido Peine.

Es difícil referirse a Grete Mostny sin resaltar su actividad incansable en el campo de la museología universal. Fue la primera persona que tuvo claro y ordenado que un museo no sólo era un centro de vinculación cultural, sino también de conservación y estudio. Como Conservadora del Museo Nacional de Historia Natural, creó la primera escuela museológica en Chile, donde se formaron los primeros museólogos que hoy ejercen con éxito.

Los museos no sólo exhiben o conservan: también son centros de investigación. Por ello, la importancia de las colecciones y la necesidad de tener un equipo profesional dedicado a la investigación y docencia —como el Noticiero Mensual del Museo Nacional— que sirvió a las ciencias naturales y antropológicas de Chile.

El museo enseña; por ello la doctora creó una institución que ha permanecido hasta hoy y es un verdadero semillero de investigación e ideas: las Juntas de Ciencias Científicas, uno de sus máximos orgullos. La vida de los museos chilenos y americanos por la doctora Mostny será reconocida por la posteridad.

Para terminar estas ideas, que no pueden ser más que un resumen de la vastedad, variedad y profundidad de la vida y obra de Grete Mostny, se recuerda su figura en la sesión solemne del homenaje de la Sociedad Chilena de Arqueología, donde expresó una idea que resume su pensamiento y su vida:

No hay duda: la vida de Grete Mostny fue una vida plena.

Su última foto, en Tiahuanaco, Bolivia. Foto de Oscar Aedo I.

25

Pesar por muerte de Grete Mostny

La Tercera. Santiago. 16 de diciembre de 1991. Pág. 6.

Grete Mostny. Imagen de Archivo. Doctora Grete Mostny, quien falleció en la madrugada de ayer, a los 77 años de edad.

En el crematorio del Cementerio General se efectuarán, a las 14 horas de hoy, los funerales de la ex directora del Museo Nacional de Historia Natural, Grete Mostny, quien falleció -a los 77 años- en su domicilio en la madrugada de ayer. Sus restos son velados en su residencia, de calle Coronel 2385, departamento 32, en la comuna de Providencia.

El cortejo saldrá desde allí en dirección al camposanto. La señora Mostny se desempeñó por 17 años como titular del Museo de la Quinta Normal Viuda del ex rector de la Universidad de Chile, Juan Gómez, también fallecido, fue una de las figuras mundiales más brillantes como especialista en antropología y museología. Nacida en Austria y nacionalizada chilena en 1939, escribió alrededor de 200 textos de valor y reconocimiento internacional en ciencia, educación y cultura ,entre ellos la reeditada “Prehistoria chilena”. Recibió condecoraciones en Austria, Perú y Chile, en reconocimiento a su trayectoria científica.

Participó como arqueóloga en las excavaciones en el Valle de los Reyes, en Luxor, Egipto. Políglota, con obras traducidas al ruso, inglés, japonés, alemán, francés, italiano y portugués, era -además- doctora en filología e historia oriental y en filosofía, con mención en historia y especialista en egiptología y africanística.

La familia Sforza de Italia le encomendó la readecuación de su museo particular. Fue admiradora de nuestros aborígenes y se interesó en forma profunda en ellos. Incluso, llegó a hablar el dialecto de los indios atacameños, denominado “kunza”.

La becaron los Gobiernos de Gran Bretaña, Italia, Alemania, Francia, España, Rusia, Estados Unidos, Egipto, México, Bélgica, Perú, Ecuador, Argentina, Brasil y Turquía. Era la Única chilena incorporada en el diccionario biográfico “who is who“. Creó en Chile el centro nacional de museología y realizó los estudios preliminares, en 1954, de la “momia del cerro El Plomo”, caso único en el mundo de momificación natural con data de época del imperio inca en Chile.

26

Medalla Internacional para Grete Mostny

Las Últimas Noticias. Santiago. 11 de diciembre de 1983,

ANTOFAGASTA (Por María Eugenia Vargas).

La antropóloga austríaca nacionalizada chilena Grete Mostny recibió la medalla que la acredita como miembro honorario del Consejo Internacional de Museos. Es la primera profesional sudamericana que recibe tan alta distinción.

El galardón le fue entregado durante la ceremonia de inauguración de las Cuartas Jornadas Museológicas Chilenas, que cuentan con el auspicio de la Universidad de Antofagasta.

La doctora Mostny nació en Linz (Austria) y llegó a Chile en 1939. Aquí inició una extensa actividad, entre la que destacan sus hallazgos arqueológicos, su labor creadora orientada a las juventudes científicas y su aporte bibliográfico a la antropología.

Asimismo, sobresale su impulso a la renovación de los museos chilenos, labor que desarrolló desde el cargo de directora del Museo Nacional de Historia Natural, función que desempeñó entre 1964 y 1982.

Entre las numerosas distinciones que ha recibido de gobiernos extranjeros y de autoridades chilenas, destaca la medalla de la Orden de la Educación y la Cultura “Gabriela Mistral”, en el grado de comendador. La doctora Mostny agradeció la distinción y abogó por una preocupación constante por la conservación de los antecedentes culturales del hombre chileno.

Grete Mostny (11 de diciembre de 1983).

27

Grete Mostny y sus 44 años dedicados a la investigación científica. Una mujer para admirar

● Su labor en el Museo de Historia Natural lo transformó en uno de los mejores de América.
● La antropóloga vino a Antofagasta para recibir una distinción que le otorgó el Consejo Internacional de Museos.
● Su visión sobre el hombre es optimista: “busca sus raíces para obtener un poco de individualidad”.
Por María Eugenia Vargas

Al Mercurio de Antofagasta. Antogagasta. Domingo 25 de diciembre de 1983.

Grete Mostny es sin duda una de las personalidades más sobresalientes del quehacer intelectual chileno. Sin embargo, y a pesar que sobre ella han recaído distinciones de diversos gobiernos e instituciones y que incluso en una enciclopedia mundial fue definida como “sabia”, su mayor cualidad y la que resalta de inmediato, parece ser la humildad.

Esa forma sencilla, sin bulla ni aspavientos, llegó hasta Antofagasta para recibir una medalla del Consejo Internacional de Museos, ICOM, dependiente de la UNESCO y con sede en París.

La distinción, que la acredita como miembro honorario de esa afamada institución ha sido otorgada sólo tres veces, siendo esta la primera ocasión en que recae en un ciudadano latinoamericano.

Grete Mostny nació en Liz, Austria. Desde pequeña destacó en el colegio, llegando a obtener su doctorado en Filosofía en 1938. Con la especialización en egiptología, ciencias afines y prehistoria, inició el camino de la antropología.

Llegó a Chile, junto a su madre y un hermano menor el año 1939 y siete años después obtuvo la nacionalidad chilena. En el barco “La Rochelle” que la trajo a Chile se enteró que en el Museo Nacional de Historia Natural había un ciudadano inglés, Ricardo Latchman, trabajando y decidió ir a ofrecer sus servicios de antropóloga recién titulada. Desde 43 años no cesó de trabajar en ese Museo, transformándolo en uno de los más renombrados de América Latina.

Junto con recibir la nacionalidad chilena se casó con un modelista de sombreros, del cual enviudó posteriormente sin tener hijos.

A partir de ese momento toda su dedicación fue para la ciencia, pero el amor no había terminado para ella. El año 1980 contrajo matrimonio nuevamente, esta vez con el ex Ministro de Educación y ex Rector de la Universidad de Chile Juan Gómez Millas.

“Ambos estamos llenos de obligaciones, pero nos damos tiempo para nuestra vida en común, que es maravillosa” confiesa muy quedo.

“La doctora Grete”, como la llaman sus colaboradores, participó durante toda la semana en las IV Jornadas Museológicas auspiciadas por la Universidad de Antofagasta que reunieron a más de 80 profesionales que trabajan en los distintos museos del país.

Allí, ella respondió diversas consultas y recogió con gran atención las experiencias de su trabajo que presentaron los asistentes.

LOS COMIENZOS

En un alto de las deliberaciones de los expertos aceptó conversar con “El Mercurio”, pero con una condición: que fuera junto a una humeante taza de café.

Tras su larga y fructífera labor en el Museo de Historia Natural, se acogió al año pasado a jubilación, lo cual no significó dejar de asesorar. Nada de eso, le emociona y la revitaliza a su gozar del merecido descanso. Nada de eso, llena de proyectos y actividades en los últimos meses ha trabajado, junto a Igor Saavedra y otras personalidades en la creación de un Museo de Ciencias y Tecnología. Sonríe con gran dulzura cuando le preguntamos si sus comienzos en Chile en el campo de la investigación científica fueron difíciles.

'En general no tenía problemas. La gente me ayudaba, pero sí debo reconocer que en los comienzos mi actividad llamaba la atención, donde yo aparecía se formaba un ambiente parecido al de un circo.

Pero no habían mayores problemas, todos trataban de acompañarme y facilitarme las cosas hasta me prestaban vehículos.' Sostiene que en sus primeros pasos ya había conciencia bastante profunda, de la importancia de la investigación arqueológica.

Sus remembranzas traen a colación una anécdota.

"Cuando inauguramos la remodelación del Museo el año 1982, el Presidente Augusto Pinochet me dijo —usted no se acuerda de mí, pero yo en cambio sí me recuerdo de usted, yo estaba destacado en San Pedro de Atacama y me tocó atenderla en una oportunidad en que usted fue allá a excavar— fue un diálogo muy simpático".

EL HOMBRE ATACAMEÑO

San Pedro en esa época ofrecía al visitante una imagen muy distinta a la actual. "Era muy chico, el núcleo del pueblo era alrededor de la plaza. Tenía una pequeña hostería y en seguida una gran cantidad de ayllus dispersos."

Su trabajo allí fue muy rico ya que le permitió acercarse a ese hombre atacameño, del cual tan poco sabían los chilenos.

La evolución de este hombre, no sólo el atacameño sino el habitante de los suelos chilenos en general ha sido objeto de una preocupación preferente de la doctora Mostny.

Y a pesar que el constante avance da, a simple vista, una visión materialista del hombre ella piensa que eso no es efectivo.

"Yo creo que ahora, en busca de sus raíces, su identidad, la gente tiene más interés en lo que es considerado lo indio y lo indígena, y no es considerado como parte de su ser histórico. En el fondo los hombres están tratando de ubicarse mejor, de recuperar un poco de individualidad en un mundo moderno, tecnificado y muy monótono."

Ella habla en forma muy categórica de "nuestra historia" lo que indica que se siente, un chileno, más en nuestras tierras y su arraigo tal vez se deba a que es una de las personas que más sabe de nuestro acervo cultural. Reconoce sin embargo que la condición de extranjero ayuda un poco a obtener una visión más objetiva de la realidad de otro país.

"Aquí hay dos cosas, actualmente el cuadro ha cambiado, los extranjeros, o mejor dicho los nacidos en el extranjero, donde yo me incluyo, son la minoría de la gente que está trabajando actualmente. El otro punto está marcado por el hecho que esas personas tuvieron la posibilidad de recibir la educación adecuada que en ese tiempo no existía en Chile. Pero por esa misma fecha las universidades chilenas ya estaban preocupadas de esta materia y es así como se fueron creando departamentos de arqueología y antropología, de modo que los jóvenes de ese entonces, podían comenzar a canalizar sus inquietudes."

UNA VISIÓN DIFERENTE

Otro aspecto digno de resaltarse, según la doctora Mostny, es que alguien que viene de afuera ve la diferencia. "El chileno no se da cuenta de las cosas que tiene. Cuando llegué al país en 1939, yo estaba muy sorprendida de lo diferente que era de Europa, ahora ya me he acostumbrado y no me llama la atención."

El poco interés, o mejor dicho, la discriminación que se ha hecho de algunas razas autóctonas, a juicio de la entrevistada, se debe a un "complejo de inferioridad", del que afortunadamente se está saliendo.

"Ahora vemos un rubio de ojos azules que insiste en que es descendiente de Lautaro, que poco a poco el chileno va sintiéndose orgulloso de verdad de sus antepasados."

Greta Mostny, se confiesa absolutamente opuesta al tipo de racismo, y ella es una persona autorizada en este respecto ya que ha trabajado durante más de 30 años en Chile.

"Creo que hay tanta razón de sentirse orgulloso de pertenecer a una buena cultura o a cualquier otra raza, ya que los hombres son iguales. Lo que pasa es que hay pueblos que se los distingue son las oportunidades que ellos hayan tenido para desarrollarse."

COSAS POR HACER

La decisión de dejar el Museo Nacional de Historia Natural fue difícil para Grete Mostny y sonríe ante nuestra pregunta de si quedó algo por hacer.

“Siempre queda algo por realizar, pero mi sucesor es amigo y colega desde hace muchos años, así es que él seguirá la obra.”

Otros que también seguirán trabajando en el campo que ella comenzó a labrar son los miembros de las Juventudes Científicas.

Conocida como la impulsora de estas agrupaciones, aclara que la idea no le pertenece, sino que la trajo desde Europa.

“Después de la guerra nació la idea, debido fundamentalmente a que muchos niños quedaron en situación irregular. Había muchos huérfanos, hogares destrozados y para dar a esos pequeños una ocupación racional, el Consejo de Europa, fundó estos centros científicos juveniles y actualmente hay miles de estas agrupaciones en todo el mundo.”

Cuenta que debido al interés de los niños en “curiosear” en el Museo, el biólogo alemán pequeño que tiene partió con esta idea. “Él fue a estudiar becado a Europa y le interesó este que dirigía mayores detalles sobre estos grupos para hacerlos funcionar en Chile.”

DE AUSTRIA A CHILE. La investigadora Grete Mostny llegó a Chile al año 1939, adoptándola como su patria eterna. En el homenaje que se le rindió en la Municipalidad recibió un bouquet de flores de parte de la directora del Departamento de Historia y Arqueología de la Universidad del Norte, Bente Bittmann.

UN QUEHACER INFATIGABLE. Grete Mostny, junto al Rector de la Universidad de Antofagasta, Tulio Vidal, participa en la inauguración de las IV Jornadas Museológicas Chilenas. En el encuentro se rindió homenaje a la intensa labor de la investigadora.

28

Un museo con vida propia

Por María de la Luz Urqueta

La tercera. Santiago. Suplemento. 22 de septiembre de 1981.

El nombre de la Dra. Grete Mostny otorga un brillo especial a las ciencias naturales en Chile. Reconocida como "ciudadana del mundo", la científica austríaca radicada en Chile desde 1939, casada con el ex rector de la Universidad de Chile Juan Gómez Millas, es la actual directora del Museo Nacional de Historia Natural.

Mujer sencilla, de voz cálida, ronca y sonrisa amplia, no hace jamás alarde de las condecoraciones diplomáticas que ha recibido por sus méritos. Por ejemplo la Gran Cruz de Honor de Austria, entregada por sus servicios en la ciencia, educación y cultura de ese país.

La lista de sus títulos es más que impresionante. Doctor Honoris Causa de la Universidad de Cuzco; Doctor en Filosofía e Historia Oriental; doctor en Filosofía con mención en Historia; especialista en egiptología y africanística; arqueóloga y antropóloga, su nombre figura hoy en la Enciclopedia Barza y en el famoso índice de personalidades "Who is Who" (Quién es Quién) de Estados Unidos.

Para ella, la Historia de las Ciencias Naturales en Chile está íntimamente vinculada con el Museo de Historia Natural. Por este recinto han desfilado los más importantes investigadores en este campo del saber, tanto de país como del extranjero, añadiéndose en las últimas décadas los investigadores de ciencias antropológicas.

En 1980 el Museo Nacional de Historia Natural celebró 150 años de existencia. Fundado en 1830, por encargo del Gobierno de Chile al naturalista francés Claudio Gay, se caracterizó desde un principio – señala la Dra. Mostny – por ser un museo científico y no un mero gabinete de curiosidades, como aquellos que dieron origen a tantos museos europeos. Tampoco surgió de las colecciones privadas de un rey o de un príncipe. Desde sus principios fue un museo para el pueblo de Chile. Muy especialmente para que la juventud – como Gay lo repitió muchas veces – pudiera conocer a su país. Su propósito fue el de descubrir, a través de la investigación científica, la realidad de la naturaleza de un país joven.

Gay en 1838 ya tenía formado e instalado su museo en una sala de un edificio en calle Catedral. Aquí, había reunido plantas, animales, minerales, fósiles, recolectados durante

sus exploraciones del país, cuyos resultados publicó más tarde en la “Historia Física y Política de la República de Chile”. También había juntado una colección de objetos indígenas en la esperanza de formar más tarde una sección de antigüedades chilenas.

En 1842 retorna a Francia y la dirección de su museo queda en manos de don Francisco García Huidobro, sucedida a su vez por Andrés Antonio de Gorbea y Francisco de Borja y Solar, ambos docentes de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de San Felipe. Pero a partir de 1853, dice Grete Mostny, nuevamente los directores del museo son investigadores en ciencias naturales.

EL PRIMER JARDÍN BOTÁNICO DE CHILE

El alemán Dr. Rodulfo Amando Philippi, al igual que Gay, era el producto del ambiente científico europeo y asume el puesto de director el 20 de octubre de 1853. Contrata colaboradores alemanes y franceses, quienes enriquecen las colecciones y publican innumerables trabajos con los resultados de sus investigaciones. En 1876, el museo se traslada de calle Catedral a Quinta Normal. Aquí, Philippi realiza otra obra de grandes proyecciones, funda el primer Jardín Botánico de Chile. Otra de sus iniciativas surge cuando en 1891 inicia la primera serie de publicaciones científicas con los “Anales del Museo Nacional”.

Philippi, notable hombre de ciencia, profesor de zoología y botánica en la Universidad y de Ciencias Naturales en el Instituto Nacional, edita en 1866 sus “Elementos de Historia Natural”, primer libro de ciencias naturales que existe en Chile para la enseñanza secundaria. Más tarde, publica sus “Elementos de Botánica”, para el uso de los estudiantes de medicina y farmacia en Chile, escrito a causa de la falta absoluta de trabajos sobre el tema que existía en el país.

Este gran hombre – señala Grete Mostny – continúa la obra iniciada por Gay, y puede decirse que gracias a la infatigable labor de estos dos científicos extranjeros, las ciencias naturales en Chile logran reposar sobre sólidos fundamentos.

LA GRAN VISIÓN DEL DR. EDUARDO MOORE

Corre el año 1910 cuando se nombra al Dr. Eduardo Moore como director del museo. Hasta 1927 conserva el cargo, realizando una serie de notables logros.

A él se debe — señala Grete — la creación del primer “Instituto de Investigaciones de Biología Marina” en la costa occidental del Pacífico. La “Estación Zoológica Marítima” y el “Museo Oceanográfico” en San Antonio. Sin embargo, sus ideas eran demasiado avanzadas para su época, por tanto estas iniciativas se suprimen más tarde. En 1922, el Dr. Moore, motivado por la falta de enseñanza adecuada de ciencias naturales, crea en el museo una “Escuela de Altos Estudios”, cuyos profesores fueron los científicos del museo.

Pero esto corre la misma suerte que sus iniciativas anteriores. No obstante, en los pocos años que funcionó esta escuela — recalca Grete Motsny — logra formar varios naturalistas, cuyos nombres brillan posteriormente en la investigación de las ciencias naturales en Chile.

En 1927 un terremoto destruye el museo y termina con un período, que en circunstancias menos adversas, podría haber sido uno de los más brillantes en su historia y en la de las ciencias naturales en Chile. Más tarde don Ricardo Latcham lo reconstruye en su mayor parte, modernizando su exhibición al crear los primeros cuadros biológicos en América del Sur y, por ende, reviviendo su larga tradición científica.

Latcham, de origen inglés, había recibido en Londres su título de geólogo civil en 1888, año en que se viene a Chile a trabajar en la colonización de la Frontera. En 1908 se encuentra en contacto con la arqueología y al margen de su actividad profesional, se dedica a excavar tumbas y cementerios. El Ministerio de Educación lo nombra en 1928 director del museo, cargo que ocupa hasta su muerte, en 1943, dejando publicados a esa fecha, alrededor de 200 trabajos sobre arqueología, antropología y etnología que enriquecen el patrimonio bibliográfico científico de Chile.

Con él se inicia una nueva época, vinculando al museo con los científicos más importantes de Chile y del extranjero y atrayendo a los investigadores en ciencias antropológicas. Latcham se destaca como un gran antropólogo y aporta valiosísimas colecciones en su especialidad. Logra además convertir al museo en un centro de investigación importantísimo tanto en ciencias naturales como Antropológicas. A él se deben, en sus rasgos fundamentales, todos los conocimientos que tenemos en la actualidad sobre la vida de los habitantes prehistóricos de Chile.

La alta tradición científica de nuestro museo, enfatiza la Dra. Motsny, se mantiene bajo la dirección de los sucesores de Latcham, quienes son Enrique Ernesto Gigoux y Humberto Fuenzalida. Este último crea la sección Hidrobiología, una de las más importantes hoy en día en el museo. Se inicia además una nueva publicación, el “Noticiero Mensual”, gracias al cual los resultados de las investigaciones se dan a conocer con mayor rapidez que en el Boletín. En 1964 Fuenzalida deja el museo para asumir la dirección de la escuela de Geología de la Universidad de Chile, plantel creado por él.

UN MUSEO DEBE TENER VIDA

Desde esa fecha, la Dra. Motsny es conservador del Museo de Historia Natural. Muy modesta, no gusta mencionar sus casi 200 investigaciones publicadas en el país, sobre prehistoria chilena, antropología, arqueología, estudios sobre la Isla de Pascua y cientos de otros trabajos. Promotora de la reconstrucción final de aquellas partes del edificio del museo, en ruinas desde el terremoto de 1927, sus iniciativas han permitido la instalación de nuevos laboratorios y salas de exhibición.

“Pronto se abrirán las 16 salas del primer piso, totalmente remodeladas — nos dice —, las cuales darán una visión biogeográfica ecológica de Chile. Se mostrará por ejemplo, una zona del norte grande, donde el público podrá observar tanto la flora y la fauna como al hombre que la habitaba, en forma tan realista que quien la contemple va a creer que está allí”.

Para Grete Motsny el museo debe ser algo vivo, no un muestrario de cosas muertas. Visitarlo debe incentivar a la juventud el deseo de investigar. Este recinto — recalca Grete — se ha abierto decididamente a los jóvenes, haciendo accesibles sus recursos humanos y materiales a la investigación por parte de ellos, con la creación, en 1967, de las Juventudes Científicas de Chile. Estas, desde hace doce años, celebran anualmente su Feria Científica Juvenil. ¿Qué se puede decir sobre esto? Sólo señalar que para mí lo más importante es despertar el interés de los jóvenes por la ciencia. La investigación científica se inicia desde la disciplina y la curiosidad está en todos los niños. Sólo hay que incentivarla. Y eso creo que es nuestra misión: convertir, para que el país tenga en el futuro buenos científicos.

María de la Luz Urqueta.

29

Doctora Grete Mostny al acogerse a retiro

"Por fin podré terminar mi obra: un diccionario multilingüe antropológico

La Segunda. Santiago. 26 de noviembre de 1982. Pág. 6.

Cumplió 43 años de servicio y 18 como Conservadora del Museo Natural. Muy tranquila y sonriente agradeció a todos quienes la habían apoyado.

Sonriente, amable, con esa tranquilidad propia de las personas que saben que han cumplido bien con una etapa de su vida, Grete Mostny, Conservadora del Museo Natural por largos 18 años, conversó con "La Segunda" pocos minutos antes de su reunión con la prensa, a la que llamó esta mañana "para agradecer a los periodistas su apoyo durante todos estos años, y en el momento en que ya me alejo de este cargo", dijo.

— Según datos en nuestras manos, ésta sería su segunda conferencia de prensa en más de 40 años

— ¿Cuál es la razón de que usted haya sido tan reticente a tomar un contacto masivo con la prensa?

— Siempre pensé que como Conservadora del Museo no me correspondía hacerlo. Son decisiones que debían depender de la Dirección General de Bibliotecas, Archivos y Museos. Quiero dejar bien en claro que ésta no es un conferencia de prensa, es sólo una reunión con gente amiga que me ha apoyado siempre.

— ¿Qué hará ahora a su... regreso a casa?

— No regresaré a casa. Descansaré unos cuantos días. No tengo talento para los descansos prolongados, luego me reintegraré a mis clases de "Arte Pre-histórico y Primitivo" en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, y ¡por fin! me dedicaré el resto del tiempo a terminar una obra que dejé a un lado en 1964, cuando me hice cargo del Museo. Es la nueva meta de mi vida: se trata de un diccionario multilingüe antropológico.

— ¿A qué se debe que este Museo haya sido siempre como el "hermano pobre" dentro de la Dirección de la cual depende?

— No creo que hayamos sido nosotros precisamente el "hermano pobre". Todos los museos en Chile han estado en estado de abandono. Afortunadamente para la Historia Natural logramos un presupuesto de 35 millones primero y luego de 25 millones más, para demoler una buena parte del edificio. Gracias a esto se ha remodelado buena parte del edificio. Gracias a esto se ha montado una exposición permanente sobre el "Origen de la tierra y de Chile".

-Se dice que no hay reemplazante para su cargo; no hay nadie capaz de tomar la Dirección de este museo como usted lo ha hecho. ¿Es es real?

No, no creo. Todos mis jefes de departamento y de laboratorio, que son diez, están capacitados para tomar la Dirección; han sido formados aquí- En todo caso es positivo que se haya nombrado -mientras se buscaba reemplazante- a un jefe encargado del Museo, que es el jefe de Planificaciónde la Dirección del Museo, que es el Jefe de Planificación de la Dirección de la Biblitecas,Ar chivosy Museoia. El estudiará la mejor forma en que el museo seguida funcionando.

Doctora Grete Mostny, se acogió a retiro en 26-11-1982.

30

Presentan el voluminoso archivo de la investigadora austríaca

Rescatan legado de Grete Mostny, pionera de la arqueología en Chile

Las Últimas Noticias, sección Cultura, del miércoles 23 de noviembre de 2022.

CULTURA

Jazmín Lolas E.

Antes de radicarse en Chile, en 1939, e integrarse al Museo Nacional de Historia Natural, Grete Mostny se especializó en egiptología. Esos estudios y experiencia le permitieron traducir los jeroglíficos de dos sarcófagos que había en el recinto de la Quinta Normal desde fines del siglo XIX.

La arqueóloga austríaca —nacida en 1914— emprendió esa tarea con apenas 25 años de edad. Fue la primera de muchas que desarrolló en esa institución, donde permaneció por más de 40 años y de la que fue directora entre 1964 y 1982. Sus múltiples contribuciones pueden conocerse en detalle en el archivo que contiene el registro de su trabajo, que, luego de un largo proceso de clasificación, acaba de ser presentado al público.

El responsable del equipo que catalogó el material fue el historiador Erick Fuentes, quien explica que el archivo incluye más de 1.500 documentos entre informes de excavaciones, manuscritos, fotografías, cartas y otros materiales que dan cuenta de su labor científica y de su rol como gestora cultural. "Es un archivo muy completo que permite conocer la evolución de la arqueología en Chile y su consolidación como una disciplina científica. Además, es un testimonio de la vida de una persona en el país con formación académica en arqueología y en una pionera del desarrollo local de esa ciencia".

El historiador comenta que Grete Mostny se preocupó por estudiar y describir el contexto de los objetos encontrados en excavaciones y por vincular la arqueología con la etnografía. Su libro Peine: un cementerio indígena (1954) refleja ese interés. "En ese texto se muestra cómo los habitantes de esa localidad hasta los años 50 mantenían prácticas funerarias similares a las de sus antepasados. Finalmente, ella logró establecer una cronología de esos ritos".

También se identificaron sus aportes en el ámbito de la museología. En 1961 escribió el libro Museología, que se convirtió en un texto de referencia en la materia. En él se analiza el rol de los museos en la sociedad y se entrega una guía para su funcionamiento.

Nacida en 1914, trabajó por más de 40 años en el Museo de Historia Natural –que dirigió entre 1964 y 1982–, donde desarrolló diversos proyectos de investigación y divulgación.

Grete Mostny junto al niño del cerro El Plomo, en cuya adquisición jugó un papel fundamental.

Una mujer de acción

Autora también del libro Prehistoria de Chile y socia fundadora de la Sociedad Chilena de Arqueología, Grete Mostny "era una mujer de acción". Así es como la define una de las personas entrevistadas para el documental El legado de Grete Mostny, que se divide en dos capítulos y está disponible en YouTube. La producción, que se enmarca en el proyecto de investigación y clasificación de su archivo, reúne testimonios de quienes la conocieron y trabajaron con ella. El rescate de la figura de la arqueóloga incluye además un libro sobre su vida y obra que será publicado próximamente.[97]

[97] Presentan el voluminoso archivo de la investigadora austríaca. Rescatan legado de Grete Mostny, pionera de la arqueología en Chile. Por Jazmín Lolas En:Las Últimas Noticias, sección Cultura. Miércoles 23 de noviembre de 2022. Santiago. Chile.

Epílogo

Grete Mostny Glaser (1914–1991) fue una arqueóloga y egiptóloga austriaca que, tras el exilio provocado por la persecución nazi en Europa, encontró en Chile el espacio para desarrollar una carrera científica y museológica de enorme trascendencia. Nacida en Linz, Austria, estudió Egiptología, Africanística y Prehistoria en la Universidad de Viena, y posteriormente obtuvo el doctorado en Filología e Historia Oriental en la Universidad Libre de Bruselas. En 1939 emigró a Chile, donde se nacionalizó en 1946 y comenzó a trabajar en el Museo Nacional de Historia Natural, institución que marcaría el resto de su vida.

Su trayectoria en el museo fue ejemplar: primero como investigadora, luego como jefa de la Sección de Antropología entre 1943 y 1964, y finalmente como directora del Museo Nacional de Historia Natural desde 1964 hasta 1982, siendo la primera mujer en ocupar ese cargo. Bajo su gestión, el museo se consolidó como un referente científico y cultural, ampliando sus colecciones y fortaleciendo su rol educativo. En paralelo, ejerció como profesora en la Universidad de Chile, donde impartió cursos de antropología cultural, prehistoria americana y chilena, y filosofía de la educación, formando generaciones de investigadores y consolidando la antropología como disciplina académica en el país. Entre sus investigaciones más destacadas se encuentra el estudio de la Momia del Cerro El Plomo, hallada en 1954, que se convirtió en un hito de la arqueología chilena y en un símbolo del patrimonio andino. Su labor no se limitó al ámbito nacional: participó en instancias internacionales como la Mesa Redonda de Santiago de 1972, organizada por la UNESCO, que redefinió el papel de los museos en América Latina como instituciones al servicio de la sociedad. Su visión museológica fue innovadora y comprometida, defendiendo que los museos debían ser espacios de educación, participación ciudadana y memoria viva, más allá de la mera conservación de objetos.

El legado de Grete Mostny es múltiple: pionera en la arqueología chilena, impulsora de una museología con sentido social y formadora de generaciones de científicos. Su archivo personal, recientemente catalogado, confirma la amplitud de su trabajo y su influencia en la historia cultural de Chile. Como mujer científica en un contexto dominado por hombres, abrió camino para futuras generaciones y dejó una huella que vincula ciencia, educación y compromiso con la memoria histórica. Grete Mostny fue una arqueóloga y egiptóloga austriaca nacionalizada chilena, pionera en la museología y la antropología en Chile. Su vida estuvo marcada por el exilio desde Europa y por una carrera dedicada al Museo Nacional de Historia Natural, donde dejó un legado científico y cultural de enorme trascendencia. Fue mucho más que una arqueóloga: fue una intelectual exiliada que transformó la ciencia y la museología en Chile, integrando su formación europea con una profunda dedicación al patrimonio americano. Su vida encarna el cruce entre memoria, exilio y legado cultural, y su obra sigue siendo referencia obligada en la historia de los museos y la antropología en América Latina.

Revista del Domingo del diario *El Mercurio* entrevistó a Grete Mostny y a Juan Gómez Millas
Museo Nacional de Historia Natural de Chile https://www.facebook.com/MNHNcl/posts/en-1980-la-revista-del-domingo-del-diario-el-mercurio-entrevist%C3%B3-a-grete-mostny-/10155012548091695/

Revista del Domingo del diario *El Mercurio* entrevistó a Grete Mostny y a Juan Gómez Millas
Museo Nacional de Historia Natural de Chile (26 de octubre de 1980) https://www.facebook.com/MNHNcl/posts/en-1980-la-revista-del-domingo-del-diario-el-mercurio-entrevist%C3%B3-a-grete-mostny-/10155012548091695/

Última imagen de Grete Mostny, visitando las ruinas de Tiwanaku, Bolivia. Tomado de: "Grete Mostny Glaser", por Archivo Judío de Chile. La palabra Israelita. Círculo Israelita de Santiago. 08 Marzo 2024, Santiago de Chile. https://www.lapalabraisraelita.cl/grete_mostny_glaser_fecha_832024

Recientemente, el Círculo Israelita de Santiago conmemoró la figura de Grete Mostny con el siguiente apartado:

> *""(...) Mi único mérito quizás es el haber sido un eslabón más que ha permitido que no se rompa la cadena del saber antropológico en Chile".Palabra de Grete Mostny al ser admitida como miembro honorario de la Sociedad Chilena de Arqueología. 1977. La fotografía pertenece a la noticia del fallecimiento de la gran antropóloga Grete Mostny Glaser, ocurrida el 15 de diciembre de 1991 en Santiago. Se sucedieron luego múltiples homenajes y extensas notas de prensa sobre su importancia en la antropología, la museología y en la investigación de las ciencias sociales en Chile. Pero Grete Mostny era mucho, muchísimo más que su enorme trabajo académico. Nacida Margarete Mostny Glaser en Linz, Austria un 3 de marzo de 1919, pertenecía a una familia judía conformada por su padre, Paul Mostny, su madre, Juliana Glaser y su hermano menor, Kurt; la*

familia tenía una fábrica de licores que con los años se transformó en uno de los negocios judíos más importantes en la ciudad. Grete, tras egresar de la secundaria, comenzó a estudiar Arte en la Universidad de Viena, su tesis de egreso se centraba en la vestimenta de las mujeres en el Antiguo Egipto, pero tres meses antes de realizar su examen final, se produjo la anexión de Austria por parte de la Alemania nazi. La persecución de los judíos provocó, entre otras cosas, su expulsión de la universidad junto con otros dos mil estudiantes judíos, la familia Mostny debió huir y todos los activos que tenía la familia fueron expropiados en 1938. Terminó sus estudios en la Universidad Libre de Bruselas, Bélgica, y obtuvo el grado de doctora en las disciplinas de filología, historia oriental y filosofía, con especialidad en egiptología y africanística. Posteriormente Grete se refugió en Milán, Italia, donde trabaja en el Museo Sforzesco, en la sección de egiptología, logrando un contrato de la Universidad de Milán para trabajar en la misión que esa casa de estudios tenía en Egipto. Pero la guerra y persecución a los judíos se extiende por toda Europa, entonces Grete, con solo 25 años, junto a su madre dejan todo y logran llegar a Chile en 1939. Apenas instalada en nuestro país, comienza a trabajar en el Museo Nacional de Historia Natural, su primer trabajo fue como ayudante de la sección de arqueología, dónde destacó, siendo nombrada jefa rápidamente. Grete permaneció en el museo por décadas, llegando a ser directora de la institución desde 1964 hasta 1982, se convirtió así en la primera mujer en asumir el cargo. En el museo, Mostny realizó importantes investigaciones etnográficas de los pueblos atacameños. En 1954 participó directamente en el hallazgo de un niño momificado encontrado por dos arrieros en el Cerro El Plomo. En 1968, formó el Centro Nacional de Museología y creó las "Juventudes Científicas" que en 1970 dan origen a la Feria Científica Juvenil del Museo Nacional de Historia Natural. Grete además fue la representante en el Consejo Internacional de Museos (ICOM), organización en la que participan museos de más de 150 naciones del mundo. En 1977 organizó las primeras Jornadas Museológicas Chilenas. Además, fue académica de la Universidad de Chile, donde impartió cursos de antropología cultural, prehistoria americana y prehistoria chilena, filosofía y educación. Escribió más de cien artículos, el más destacado "Prehistoria de Chile" (1971). Entre sus últimos trabajos, quedó inconcluso un Diccionario Arqueológico Políglota. Hoy, el Museo Nacional de Historia Natural entrega el Premio Grete Mostny, y desde el año 2013 el esqueleto de ballena que ocupa la nave central del museo fue bautizada Greta en su honor. Hoy, el Archivo Judío de Chile resguarda documentos sobre Grete Mostny, la gran referente de la etnología chilena de la primera mitad del siglo XX".[98]

[98] "Grete Mostny Glaser", por Archivo Judío de Chile. La palabra Israelita. Círculo Israelita de Santiago. 08

IV. La travesía de los Mostny: transcripción de la entrevista realizada a su hermano Kurt Mostny (1998)

Kurt Mostny: refugio, desposesión y exilio

La experiencia de Kurt Mostny como refugiado político se inscribe plenamente en los procesos de exclusión jurídica, persecución racial y desarraigo forzado que afectaron a los judíos centroeuropeos durante el ascenso y consolidación del nacionalsocialismo. Nacido y criado en Austria, en una familia judía integrada social y económicamente, Mostny fue progresivamente despojado de su condición de ciudadano tras la anexión de Austria al Tercer Reich (Anschluss), cuando la legislación racial nazi redefinió la pertenencia nacional en términos biológicos y antisemitas. Subrió la pérdida radical de derechos, transformando a ciudadanos legales en sujetos apátridas y vulnerables. Su tránsito por consulados, oficinas migratorias y fronteras europeas evidencia el carácter kafkiano de los sistemas de visado en los años de la guerra: un entramado burocrático que, lejos de ofrecer protección, exponía a los refugiados a la detención, la deportación o la devolución a Alemania. En este contexto, la supervivencia dependió tanto del conocimiento informal de las "reglas" del refugio —transmitidas por redes comunitarias y organizaciones judías— como de decisiones contingentes, improvisadas y, en ocasiones, moralmente absurdas, como portar o rechazar un pasaporte falso según el país de tránsito. Bélgica, por ejemplo, se convirtió en un espacio transitorio crucial, donde la decisión del Estado de no devolver judíos a Alemania marcó la diferencia entre la vida y la muerte. La supervivencia de Mostny y de su familia durante el Holocausto no fue resultado de una protección estatal efectiva, sino de una combinación de movilidad forzada, fragmentación familiar estratégica y capital cultural. Su hermana y su madre lograron permanecer en Europa gracias a trayectorias académicas excepcionales —en particular, el dominio de múltiples idiomas y la obtención de credenciales universitarias—, mientras él emprendía el exilio en solitario. Esta separación, frecuente entre familias judías perseguidas, fue una estrategia de supervivencia que implicó costos emocionales profundos y una ruptura prolongada de los vínculos cotidianos.

El viaje a Chile, realizado en 1939, tuvo un significado decisivo y ambivalente. Por un lado, representó la salvación física y la posibilidad concreta de reconstruir una vida lejos del genocidio europeo; por otro, implicó un quiebre definitivo con el mundo de origen, con la lengua, la ciudadanía y el reconocimiento social previo. Chile aparece en su relato no como un destino elegido libremente, sino como un espacio de acogida condicionado, donde el refugiado debía demostrar continuamente su legitimidad, incluso frente a

autoridades que desconfiaban de su identidad judía cuando portaba documentos “demasiado alemanes”. La experiencia de Kurt Mostny revela una experiencia compartida con su hermana, y el cómo el exilio no fue simplemente un desplazamiento geográfico, sino un proceso de transformación identitaria profunda: de ciudadano a refugiado, de europeo central a inmigrante en América Latina, de víctima silenciada a testigo histórico. Su relato permite comprender el Holocausto no solo como un evento de exterminio masivo, sino también como un sistema de desposesión jurídica, exclusión social y fractura biográfica, cuyas consecuencias se extendieron mucho más allá del fin de la guerra.

Kurt Monstny Glaser (EEUU. 14 de octubre de 1998). Crédito: Colección del Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos, donación de los Servicios para Familias y Niños Judíos de los condados de San Francisco, la Península, Marin y Sonoma.Entrevistadores: Peter Ryan y Anne G. Saldinger. Entrevista: 14 de octubre de 1998. Gentileza: United Stated Holocaust Memorial Museum. JFCS San Francisco Holocaust Center.

Entrevista a Kurt Mosty[99] (14 de octubre de 1998).[100]

Pregunta: ¿Podríamos comenzar diciéndonos dónde y cuándo nació?

Respuesta: Soy austriaco. Nací en Linz el 3 de marzo de 1919, así que cumpliré 80 años en unos meses. Fui a la escuela en Linz, por supuesto, y terminé la escuela secundaria allí. En Austria, la escuela secundaria finalizaba con un examen que era al mismo tiempo la admisión a la universidad.

Pregunta: ¿Cuándo terminaste la escuela secundaria?

Respuesta: En 1937. Como digo, en Austria era el examen final, un examen bastante duro, pero que te autorizaba automáticamente a asistir a la universidad.

Pregunta: ¿La universidad estaba en Linz?

Respuesta: No, en Viena. En aquella época no había universidad en Linz. Ahora sí lo es.

Pregunta: ¿Cuántas personas había en tu familia?

Respuesta: En mi familia inmediata éramos dos niños. Mi padre falleció en 1929, cuando yo tenía 10 años, así que mi madre prácticamente nos crió.

Pregunta: ¿Cómo se llamaba tu padre?

Respuesta: Paul Mostny.

Pregunta: ¿Y el nombre de tu madre?

Respuesta: Judith Glaser.

---

[99] "*Kurt Mostny, nacido el 3 de marzo de 1919 en Linz, Austria, habla de su infancia en Linz; el antisemitismo que experimentó mientras crecía; su alistamiento en el ejército austríaco y su destino en Viena; el Anschluss en marzo de 1938; su servicio como parte de la guardia de honor que rodeaba a Adolf Hitler cuando llegó a Viena para supervisar la transferencia de poder; evadir la redada de judíos en Linz; escapar de Austria; ir a Egipto para reunirse con su hermana, que estaba cursando un doctorado en egiptología; su posterior mudanza a Bélgica; la amistad de su madre con una mujer de Chile; su éxito al obtener visas para el Sr. Mostny, su hermana y ella misma; la inmigración de toda la familia a Chile en 1939; sus experiencias en Chile; su trabajo y su familia; su inmigración a los Estados Unidos con su esposa y sus cinco hijos en 1964*.". United Stated Holocaust Memorial Museum.

[100] Crédito: Colección del Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos, donación de los Servicios para Familias y Niños Judíos de los condados de San Francisco, la Península, Marin y Sonoma.Entrevistadores: Peter Ryan y Anne G. Saldinger. Entrevista: 14 de octubre de 1998. United Stated Holocaust Memorial Museum. ©JFCS San Francisco Holocaust Center.

Pregunta: ¿Y tu hermano o hermana?

Respuesta: Grete. Ella se convirtió en científica y falleció hace seis años en Chile.

Pregunta: ¿Era mayor o menor que tú?

Respuesta: Ella era cuatro años mayor. Tenía cuatro doctorados diferentes: arqueología, etnología, amerikanistik y uno más. No sé cuál de ellos recibió después en Rusia. Había cuatro distintos. Ella fue directora de museos en Chile y conservadora de las Islas del Este. Cuando falleció, estaba muy bien considerada; el Congreso de Chile guardó un minuto de silencio en su memoria. Era realmente muy conocida en su campo. Como siempre dije, ella es la que tenía el cerebro de la familia. Y yo también estuve allí.

Pregunta: ¿A qué se dedicaba tu padre?

Respuesta: Tenía una fábrica de licores, vinagres y zumos de frutas, concentrados. La tenía junto con sus dos hermanos. Era una fábrica de gran tamaño: empleaban a unas 70 personas y ocupaban una manzana entera de la ciudad.

Pregunta: ¿Qué ocurrió con la fábrica cuando tu padre falleció?

Respuesta: Cuando murió —yo tenía 10 años—, el acuerdo entre los hermanos era que los hijos no eran automáticamente herederos de los cargos. Yo no tenía ningún derecho de nacimiento a formar parte de la fábrica. El capital, por supuesto, era nuestro, pero los hijos no tenían derecho a convertirse en socios después.

Pregunta: ¿Cuántos hermanos participaban en la fábrica?

Respuesta: Había dos hermanos más. El acuerdo tácito era que, si los hijos resultaban ser personas adecuadas, podrían intervenir. Pero tenían una cláusula de salida: si uno resultaba ser una “oveja negra”, no tenía derecho a convertirse en heredero del cargo.

Pregunta: ¿De qué murió tu padre?

Respuesta: Murió de cáncer de estómago. Había resultado herido en la Primera Guerra Mundial; un caballo lo golpeó en el estómago. Después dijeron que esa fue la razón.

Pregunta: ¿Estuvo en el ejército?

Respuesta: Por supuesto. Durante la Primera Guerra Mundial todo el mundo fue reclutado. Él estaba en el ejército y ya tenía un coche en 1913, lo cual era algo muy inusual. Por eso fue asignado al Estado Mayor: llevaba libros, hacía trabajos administrativos. Después de todo, un buen muchacho judío sabía manejar los libros.

Pregunta: ¿Lo valoraban tanto por el coche como por él mismo?

Respuesta: Exactamente. Conocía a todos los generales. A mí nunca me interesó el ejército. Cuando me reclutaron, me preguntaron si mi padre había estado en la guerra y si tenía alguna condecoración *[INAUDIBLE].* Dije que sí, que había visto sus medallas, incluida una que pensé que era la Medalla de la Orden de la Corona.

Pregunta: ¿Qué significaba esa medalla?

Respuesta: Era la condecoración más alta que se podía obtener, algo así como la Medalla de Honor del Congreso. Solo los oficiales de alto rango podían recibirla, y solo si ganaban una batalla contra órdenes superiores. Fue instituida por la emperatriz María Teresa. El general Laudon luchó contra Federico el Grande pese a tener órdenes de retirarse y ganó la única victoria austríaca contra él.

Pregunta: ¿Tu padre recibió esa medalla?

Respuesta: Eso parecía. La coincidencia fue que el comandante del regimiento donde yo estaba tenía una de esas pocas medallas. Inmediatamente me llamaron a la oficina principal y me preguntaron qué era mi padre. Yo no lo sabía con certeza. En las fotos en blanco y negro no se distinguía bien el rango, pero recordaba a mi padre con uniforme de oficial. Se casó vistiendo uniforme. Así que de repente me convertí en el hijo de un héroe.

Pregunta: ¿Qué significó eso para ti?

Respuesta: Convertirme en el hijo de un héroe fue muy conveniente. No mentí: realmente creía que era oficial, porque vi la foto y la medalla. Así que, para Navidad, permitieron que todos los que no fueran de…

Pregunta: ¿Dónde fuiste destinado cuando te reclutaron?

Respuesta: A Viena, porque me reclutaron para ir allí, que no era mi ciudad natal. Para las vacaciones de Navidad nos permitieron volver a casa, así que fui a Linz. Pero la orden era que, cuando estabas en una guarnición diferente, tenías que ir inmediatamente al lugar donde estabas asignado en caso de guerra, para que pudieran llamarte. Así que fui allí.

Pregunta: ¿Tenías algún contacto en Viena?

Respuesta: Resultó que tenía un amigo de la escuela cuyo padre era un verdadero general. Habíamos estado muchas veces en su casa y él también en la nuestra. Ya sabes cómo es eso con los niños. Mientras yo estaba allí, entró este general y me dijo: “Oh, señor Kurt, ¿qué está haciendo aquí?”. Le expliqué la situación y me dijo: “Venga a mi oficina. ¿Quién es su oficial al mando?”. Le dije que era el coronel [? von ?] Auffenberg. Entonces dijo que le enviara saludos.

Pregunta: ¿Qué ocurrió cuando regresaste a tu unidad?

Respuesta: Por supuesto informé que había conocido al general, que era general de división, el rango más alto posible. Dije que enviaba muchos saludos. Todo encajaba en el panorama. Me preguntaron de dónde lo conocía y dije que mi padre lo conocía muy bien de la guerra. Mi padre había estado en el Estado Mayor, tenía la Orden de la Corona y era amigo del general de división. Todo cuadraba. Yo estaba bien económicamente. Así que esto era solo una situación secundaria.

Pregunta: ¿Qué fue lo más relevante de tu reclutamiento?

Respuesta: La parte interesante fue cuando me reclutaron. En Viena, en Austria, el servicio militar era obligatorio al terminar la escuela secundaria o normalmente a los 21 años. Esa era la ley. Pero si terminabas la secundaria, podías hacerlo inmediatamente o posponerlo hasta después de terminar la universidad, cosa que casi nadie hacía, porque luego tenías que interrumpir y olvidabas la mitad de lo aprendido. Además, no podías encontrar trabajo. Así que básicamente todo el mundo entraba al ejército a los 18 años.

Pregunta: ¿A qué edad se terminaba la escuela secundaria?

Respuesta: A los 18 años. Eran 12 años de escolarización: cuatro años de primaria y ocho de secundaria. Los niños empezaban alrededor de los seis años, así que terminaban a los 18.

Pregunta: ¿Cuándo terminaste la secundaria?

Respuesta: En 1937.

Pregunta: ¿Y cuándo entraste al ejército?

Respuesta: Inmediatamente. Terminé en junio de 1937 y comencé el 1 de septiembre de 1937 por un año. Pero en marzo de 1938, seis meses después, llegó Hitler. Ese fue el final de todo eso, como sabes.

Pregunta: ¿Dónde estabas destinado en ese momento?

Respuesta: Me reclutaron para Viena, lo cual fue maravilloso. No quería quedarme en Linz; allí eran muy antisemitas. Sufrí bastante en la escuela. Me acosaron todo el tiempo, no físicamente, sino mentalmente, con abuso verbal y cosas así.

Pregunta: ¿Qué tipo de abuso sufriste?

Respuesta: Bueno, yo era judío y todo ese tipo de cosas. No fue físico. Así que me alegré de salir de Linz y viajar a Viena.

Pregunta: ¿Qué ocurrió en marzo de 1938 dentro del ejército austríaco?

Leopold Mostny (1842-1942). Filántropo de la ciudad de Linz (tío abuelo de los hermanos Mostny).

Kurt Mostny (Linz, Austria, 3 de marzo de 1919 - San Mateo, California, Estados Unidos, 29 de marzo de 2010). JFCS San Francisco Holocaust Center.

Respuesta: Descubrí algo muy interesante. En Austria, cuando había una emergencia, el ejército tenía que proteger distintas instalaciones, entre ellas el Ministerio de Defensa, que normalmente no estaba vigilado. A principios de marzo, el canciller Schuschnigg fue llamado a Berchtesgaden por Hitler, donde se le presentó un ultimátum. Se declaró la emergencia y la compañía a la que pertenecía fue destinada a custodiar el Ministerio de Defensa durante 24 horas.

Pregunta: ¿Qué sucedió durante esa guardia?

Respuesta: Nos llevaron en camiones y estuvimos allí. Mientras estábamos apostados, Schuschnigg tuvo que rendirse y los alemanes marcharon hacia Austria. Con todo ese alboroto, se olvidaron de nosotros. Todo el ejército austríaco juró inmediatamente lealtad a Hitler. Teníamos la esvástica en el brazo, la esvástica aquí y la esvástica allí. El servicio fue suspendido por tres días porque el ejército alemán entró, pero se olvidaron de nosotros.

Pregunta: ¿Cuánto tiempo permanecieron allí?

Respuesta: En lugar de 24 horas, estuvimos allí 72 horas. No había mucho que hacer. Luego se acordaron de nosotros, enviaron camiones y nos llevaron de regreso al cuartel.

Pregunta: ¿Qué ocurrió al regresar?

Respuesta: Éramos solo 36 y fuimos juramentados. Entre nosotros había tres muchachos judíos.

Pregunta: ¿Tres de cuántos?

Respuesta: Éramos 36 en total, así que la proporción era alta.

Pregunta: ¿Qué hicieron ante el juramento a Hitler?

Respuesta: Nos preguntamos cómo podíamos jurar por Hitler siendo judíos. Fuimos a ver al comandante, que tenía la Orden de la Corona. Le dijimos que éramos judíos y preguntamos qué hacer. Él dijo que no podía darnos ningún consejo, pero añadió que, si fuéramos sus hijos, nos diría que hiciéramos el juramento, porque de lo contrario tendría que arrestarnos.

Pregunta: ¿Qué decidieron hacer?

Respuesta: Juramos por Hitler. Teníamos la esvástica aquí, la esvástica allí, fijada en el uniforme. Luego nos dijeron que subiéramos, que nos afeitáramos, nos arregláramos y

nos vistiéramos. Nos dieron tres días de permiso. Primero tuvimos que entregar nuestra munición, [INAUDIBLE].

Pregunta: ¿Ocurrió algo más ese día?

Respuesta: Mientras nos duchábamos y nos arreglábamos, de repente sonó una trompeta. Tuvimos que correr hacia abajo. Hitler venía y necesitaban una compañía de honor. La única compañía disponible en toda Austria en ese momento éramos nosotros.

Pregunta: ¿Formaste parte de la compañía de honor?

Respuesta: Sí. Estuve en la compañía de honor que recibió a Hitler, por supuesto sin munición. La orden era presentar armas y, espontáneamente, levantamos el brazo y gritamos "Heil Hitler". Yo también levanté el brazo espontáneamente.

Pregunta: ¿Lo viste personalmente?

Respuesta: Sí. Estuve a una distancia equivalente al doble de esta habitación, hasta esa ventana. Yo estaba en la primera fila [INAUDIBLE].

Y me tocó estar en la primera fila, y allí estaba él. A esas personas, a esos reclutas que tenían motocicletas, se les permitió, en ese momento, por una tarifa nominal —digamos 0,50 dólares al mes— mantenerla en el cuartel. Yo tenía una motocicleta, así que estaba allí. Después de unos días llegó la orden: tuvimos que entregar nuestro uniforme y quedarnos en el cuartel vestidos de civil. La motocicleta estaba allí abajo. Además, tuvimos que hacer todos esos servicios internos: traer el desayuno, hacer esto y aquello, limpiar la habitación, porque estábamos uniformados.

Tengo que decir que todos los demás, mis colegas por así decirlo, dijeron: "No hagas nada. De todas formas, lo pasarás mal. Ustedes no son nuestros sirvientes. Podemos seguir haciéndolo nosotros mismos. Disfruta mientras dure". Fueron muy, muy amables.

Pregunta: ¿Por qué tuviste que servir?

Respuesta: Bueno, porque… ¿para qué sirve? ¿Tuviste que esperarlos? Sí, no sé si alguna vez estuviste en el ejército. Siempre eran dos: dos iban a buscar el desayuno, dos limpiaban los baños, dos tenían que hacer otras tareas. Y luego dijeron: "Bueno, si tienen que hacerlo, estos judíos de todos modos —que ya no hacen ejercicio— pueden hacerlo de forma permanente, hasta que llegue una decisión". No lo permitieron por buena voluntad.

Dos días después de que entraron los alemanes, confiscaron a todos los judíos todos los vehículos motorizados: coches, motos, lo que fuera. No se les ocurrió que un judío pudiera haber uno en el cuartel. Como no podíamos salir de allí durante los siguientes diez días, mi

motocicleta estuvo allí sin moverse. Después de esos diez días, cuando se me permitió salir, la motocicleta fue la prueba de que yo no era judío, porque ningún judío tenía ya una motocicleta. Así que realmente no me molestaron, porque tenía un vehículo motorizado, algo que ningún judío podía tener.

Pregunta: ¿Estabas vestido de civil?

Respuesta: Yo estaba vestido de civil, por supuesto. Tenía un uniforme privado, un uniforme de gala, por así decirlo. Nos permitieron tenerlos en privado, y yo lo tenía en casa. Así que cuando salí, me puse mi uniforme. Mi uniforme y mi motocicleta me sellaron automáticamente como un ario de pleno derecho. En Austria no era como en Alemania, donde la gente era predominantemente rubia. Austria era una mezcla, así que tener el pelo negro no significaba nada. Estuve allí aparentemente sin ningún problema. Iba a cualquier lugar con mi motocicleta. Un día, una amiga mía de Linz, que también había sido reclutada en la misma unidad que yo, me llamó y me dijo: "Escucha, mejor desaparece". Era un amigo que había estado en una fiesta *(INAUDIBLE)* y en la conversación mencionaron que la calle donde vivía mi madre —porque había vendido la casa y se mudó a Viena, ya que mi hermana también estaba estudiando— sería cortada por ambos extremos. Todos los judíos serían subidos a camiones. Pensaban que eran campos de trabajo, pero eran campos de concentración. Me dijo: "Mejor desaparece".

Así que tomé mi motocicleta y desaparecí. En Austria, si te alojabas en un hotel o en cualquier lugar, la primera noche no tenías que registrarte; la segunda noche sí. Así que me quedé una noche en cada lugar.

Pregunta: ¿En Viena?

Respuesta: Alrededor, en los alrededores de Viena, en el famoso bosque de Viena, el Wienerwald, conocido por las operetas. Conducía sin rumbo y a la mañana siguiente me iba de nuevo. Llamaba a mi madre desde teléfonos públicos y ella me preguntaba si estaba en casa. Quedamos en que, si ella decía "sí", yo podía volver esa tarde, porque la razia habría terminado. Y efectivamente, vinieron y buscaron gente, pero no a mí personalmente ni a ningún judío en específico. Cortaron la calle con camiones a ambos lados.

Pregunta: ¿Quién eres?

Respuesta: Señor Peter Ryan.

Pregunta: ¿Su documentación?

Respuesta: *(INAUDIBLE)*

Pregunta: ¿Eres judío? ¿Puedes demostrar que no eres judío?

Respuesta: Sí. Muchas gracias, Heil Hitler, y te ibas. Si no tenías los papeles, eras judío: subías al camión y desaparecías. Así fue como pasó. Cuando mi madre me llamó, todo ya había terminado. La razia había terminado.

Pregunta: ¿La redada terminó?

Respuesta: Sí, la redada terminó, así que volví a casa.

Mientras tanto, intentamos conseguir visas por todas partes.

Pregunta: ¿Técnicamente todavía estabas en el ejército?

Respuesta: No, no. Me despidieron. Pude salir del país por dos razones. La mayoría de los judíos no lo logró porque se necesitaban dos documentos. El primero era un certificado de que habías terminado tu servicio en el ejército. El segundo, que no debías ningún impuesto.

El papel del ejército era rutina, pero como muchos se postularon al mismo tiempo, tardó mucho. En cuanto al certificado de impuestos, imagina que de repente cerca de 50.000 personas —tiendas, empresas, industrias— lo pidieran simultáneamente. No había forma de que pudieran manejarlo. Por eso muchos no pudieron salir del país y quedaron atrapados en el Holocausto.

Yo salí. Tenía el papel del ejército que demostraba que me habían despedido y, además, todavía era menor de edad. Hitler llegó el 10 de marzo de 1938. Yo cumplí 18 años el 3 de marzo. En Austria se era menor de edad hasta los 21 años. En casos especiales, un juez podía declararte mayor de edad. Fui al juez y le dije que quería emigrar, que necesitaba un pasaporte, y pedí que me declararan mayor de edad. Lo hizo.

Como no era de Viena sino de Linz, donde había muy pocos judíos, fui a Hacienda y dije: "Nunca debí ningún impuesto, nunca tuve que pagar impuestos, quiero un certificado que lo confirme". Salí con ese papel, lo cual fue mi buena suerte. Así que tenía los dos documentos importantes.

Pregunta: ¿Conseguiste ese papel en Linz?

Respuesta: Sí, en Linz. Y el otro en Viena, porque allí terminé mi servicio militar. Así que tenía esos dos papeles. Podía salir.

Pregunta: ¿Pero a dónde vas si no tienes visa?

Respuesta: Mientras tanto, mi hermana había terminado sus estudios de arqueología en Viena el año anterior. Había aprobado todos los exámenes y debía obtener su doctorado, su certificado, el 15 de marzo de 1938. Hitler llegó el día 11. Ella estaba trabajando para el

gobierno italiano en Egipto, excavando. Había estudiado egiptología y regresó el 9 de marzo para recuperar su certificado. El día 11 llegó Hitler y el día 15 ya no lo consiguió. De ninguna manera. Ella era judía. Entonces partió inmediatamente de nuevo a Italia. En aquella época, los austriacos no necesitaban visado para entrar en Italia; como turistas podían permanecer allí durante 30 días. Intenté conseguir una visa. Fui a 50 consulados diferentes, pero no fui el único: cientos de miles de personas acudieron a ellos. No pude conseguir nada.

Finalmente, en agosto, me fui también a Italia, uniéndome a mi hermana, que en ese momento había regresado a Milán.

Pregunta: ¿Dónde estaba tu madre?

Respuesta: En Viena. Estaba sola. Era un apartamento alquilado. Ella trató de conseguir trabajo y recibió una oferta del museo de Bruselas.

Pregunta: ¿Un trabajo?

Respuesta: Sí, para trabajar como egiptóloga. Había muy pocos especialistas de ese tipo y le ofrecieron un trabajo a tiempo parcial. Pero también tuvo problemas con su pasaporte. En Italia ocurría lo mismo. Ella dijo: "Bueno, pero tengo que llevar a mi secretaria".

Pregunta: ¿Quién es tu secretaria?

Respuesta: Su hermano. Finalmente se fue. Yo no fui tan rápido, así que salí un poco más tarde y me uní a ella en Bruselas. Mientras tanto —es una historia larga— cuando mi padre falleció, yo tenía nueve años. Cuando teníamos un año y medio estábamos muy bien económicamente. Vivíamos en una casa grande y mi madre quería a alguien que compartiera la casa con ella. Dijo: "Voy a alquilar una habitación a una señora de mi edad. No quiero estar sola todo el tiempo". Puso un anuncio en el periódico y respondió una señora de Chile, una señora chilena.

Estaba casada con un hombre de Linz que vivía en Chile y que enfermó de sífilis, quedando paralítico. El único remedio en esa época estaba en Viena, Wagner-Jauregg. Ella vino a Europa. El viaje desde Chile duró seis semanas. Durante el viaje él perdió la razón y ya era demasiado tarde. Fue internado en Linz, donde vivían sus padres, en una institución mental del Estado. Ella se quedó allí.

Luego vino la crisis. Mi padre murió en 1929 y llegó la Gran Depresión. Ella era una señora rica, pero Chile ya no permitió que se transfiriera dinero a otro país. Así que se quedó sin recursos. Ella le dijo a mi madre que tenía que regresar porque ya no tenía dinero.

Pregunta: ¿Chile no dejaba salir el dinero?

Respuesta: No, debido a la Gran Depresión. No tenían divisas en el *(INAUDIBLE)*.

Mi madre le dijo: "Tú conoces mi situación. No necesito tu dinero. Puedes quedarte aquí todo el tiempo que quieras. Si necesitas dinero, puedo ayudarte. El dinero no es mi problema". Las dos se hicieron amigas. Ella se quedó un tiempo más y luego, uno o dos años después, regresó a Chile. Mi madre conservó su correspondencia. Años después, un día sonó el timbre. Ella estaba allí otra vez, visitando a su marido, que ya no la reconocía. Pero mantuvieron el contacto.

Cuando llegó Hitler, mi madre le escribió. Ella respondió: "Por supuesto que haré todo lo que pueda". Lo intentó todo. Yo pedí la visa en Italia. Luego nos mudamos a Bélgica, pero tampoco allí había manera de conseguirla. De repente hubo elecciones normales en Chile. Chile era muy democrático y, contra todo pronóstico, ganó un hombre de izquierda moderada que resultó ser conocido personal de esta dama. Ella tuvo una audiencia en la Casa de Gobierno, por así decirlo, y salió con una visa para los tres.

Pregunta: ¿Sabes por qué ocurrió eso?

Respuesta: Si conoces al presidente, algunas puertas se abren. Así conseguimos la visa.

Pregunta: ¿Cuándo fue eso?

Respuesta: A fines de 1938.

Mientras tanto, yo estaba en Bélgica cuando ocurrió la Noche de los Cristales Rotos en Alemania.

Pregunta: ¿Tu madre estaba todavía en Viena cuando eso ocurrió?

Respuesta: No. Lo que pasó fue que ella tenía un primo joyero. Cuando salimos, solo nos permitieron llevar 10 marcos, que equivalían a 2 dólares. Ella le pidió que fabricara una pitillera de oro puro que pudiera llevar consigo. Él la hizo. Entre paréntesis, yo recuperé la pitillera unos dos meses después, cuando ya estaba afuera. Un día ella regresó a la casa. Nosotros ya nos habíamos ido y ella ya estaba en Italia. El portero le dijo: "Señora Mostny, la Gestapo vino a buscarla".

Pregunta: ¿Para qué?

Respuesta: Decían algo sobre la pitillera de oro que había sacado de contrabando. Entonces tomó algunas cosas, las puso en una maleta y desapareció. Un amigo mío, con quien me reencontré después de la guerra y que no era nazi en absoluto, logró sacarla con ayuda de un soldado de asalto que, a cambio de dinero, la llevó a través de la frontera hacia Checoslovaquia.

Primero consiguió, también por mucho dinero, un pasaporte falso con una fotografía falsa. Por la noche la sacó. Él dijo que no estaba permitido llevar dinero consigo. Cuando llegó a *(INAUDIBLE)* en la frontera, en su motocicleta oficial rumbo a *(¿Praga?)*…

Pregunta: No lo entiendo. ¿Puedes decirlo otra vez?

Respuesta: Él era un soldado de asalto de una división motorizada. Tenía una motocicleta con sidecar. Por dinero, la puso en el sidecar y la condujo al otro lado de la frontera. Una vez allí, ella se puso en contacto con nosotros inmediatamente. Yo quise escribir una carta diciendo que estaba allí y no tenía dinero. Nosotros teníamos muy poco, pero algo teníamos. Ella necesitaba comprar una visa y pagar un billete de avión. Ella no quería viajar a través de Alemania. Entonces dije: "Está bien, podemos enviarte algo de dinero y el billete de avión". (INAUDIBLE) para comprar el billete. Podemos enviarte el dinero para obtener la visa. Entonces fui al consulado checo. Mientras tanto, se produjo la crisis checa y la policía checa llegó al hotel donde ella se alojaba, que era un hotel de tercera clase.

Pregunta: ¿Por qué ella no está en el ejército?

Respuesta: Porque esa gente, en lugar de Julie —el nombre también era Julie en el pasaporte falso—, pusieron Julio. La edad era la correspondiente a la era militar. Así que resultó bien: ella era una mujer.

Pregunta: ¿Por qué no hablas checo?

Respuesta: Ella tenía un pasaporte checo. Dijo: "Bueno, resulta que soy checa. Cuando era un bebé me pusieron frente a una catedral, como un recién nacido. Esa gente era checa. Yo nací aquí. Me llevaron a Viena y me criaron". Bueno, se lo tragaron. Entonces ella fue a buscar la visa. "Claro, checo, tienes tu visa, no hay problema. Deja el pasaporte aquí. Mañana podrás recogerlo". Mientras ella estaba ausente, el jefe de correos llegó al hotel con el dinero. En ese momento se podía enviar dinero en efectivo. Le enviamos el dinero, pero ella no estaba allí. Así que tuvo que ir a la oficina de correos para reclamarlo, pero necesitaba el pasaporte para demostrar que ella era ella. Entonces fue al consejero y le dijo: "Escucha, necesito que me devuelvan el pasaporte en medio día aproximadamente para conseguir el dinero". "No, no puedes tenerlo porque la visa ya está incluida. Primero tienes que pagar".

Era un círculo vicioso. Así que la pobre mujer no sabía qué hacer. Fui nuevamente a la oficina de correos. Él dijo: "Podemos ayudarle. Mañana lo volvemos a enviar con el cartero. Si estás ahí, no necesitas certificación. Eso es lo que eres". Y efectivamente, al día siguiente trajeron el dinero. Ella fue allí y consiguió su pasaporte. Mientras tanto, hubo una nueva crisis checa. No más aviones. Solo quedaba un avión de la aerolínea belga Sabena, y le pusieron una multa. Llegó a Bruselas con el pasaporte falso.

Pregunta: ¿Aún conservabas la pitillera dorada?

Respuesta: No, yo la tenía. La vendí inmediatamente para intentar darles dinero y todo. Ella estaba allí, y también estaba el judío… ¿cómo se llama? Ayudaban a los refugiados, la agencia judía. Me registré allí. Entonces ella vino y le dijimos: "Señora, esto pasa". En aquella época, mucha gente de Alemania llegaba por Aquisgrán durante la noche. Decían: "Escucha, tira tu pasaporte falso, porque eso es un delito".

Pregunta: ¿Por qué?

Respuesta: Tener un pasaporte falso es un crimen aquí en Bélgica. Entrar con un pasaporte falso también. Les dices que llegaste de noche con un guía a través de la frontera. Entonces te dejarán quedarte aquí. Eso fue lo que hizo. Tienes que saber las reglas. En la agencia conocen las reglas. Poco después hicieron que algunas personas regresaran y se suicidaron. Así que el rey de Bélgica, por decreto, dijo: "Nadie es devuelto a Alemania. Ningún judío es devuelto a Alemania".

Y ahí estábamos. Mientras tanto, como digo, el visado estaba en trámite. De repente, nos llega el documento del ayuntamiento: "Tus papeles llegaron. Ven y obtén tu visa". Ahora llega la parte más divertida. Yo todavía tenía mi pasaporte austriaco, pero ya no era válido porque el tiempo había transcurrido. Así que tuve que conseguir un nuevo pasaporte alemán. Y los alemanes ya ponían la J a los judíos. A todo varón se le llamaba Israel y a toda mujer, Sara. Fui al consulado alemán y dije: "Escucha, mi pasaporte caducó. Necesito un nuevo pasaporte alemán". Ya se habían apoderado del consulado austriaco. El chico que me atendió era austriaco. Entonces él dijo: "¿Sabes qué? Te di un pasaporte. No me dijiste que eras judío. No te lo pregunté. Tienes un pasaporte alemán auténtico". Y yo tenía un pasaporte alemán como cualquier buen alemán.

Regresé al día siguiente al consejo. El chileno se puso colorado y dijo: "Me mentiste. Dijiste que eras judío. Eres alemán. Eres un nazi. Regresemos a Hitler. No necesitas refugio en Chile". Así que le conté la historia. Él dijo: "Si no copio el pasaporte con la J y con Israel, tengo derecho a negarle la visa". Volví al día siguiente. El chico austriaco no estaba. Había un alemán. Le dije: "Escucha, ayer conseguí este pasaporte y tengo una queja".

Pregunta: ¿Qué clase de queja?

Respuesta: "Soy judío. Tengo derecho a mi J y tengo derecho a mi Israel". Él me miró como si estuviera loco.

Pregunta: ¿Lo quieres?

Respuesta: Sí, estoy orgulloso de ello. Así que lo puso allí. Al día siguiente fui y obtuve mi visa. Así que te encuentras con todo tipo de situaciones divertidas, ¿sabes?

Pregunta: ¿Y tu hermana? ¿Tuvo algún problema?

Respuesta: No. Mi hermana… mi madre después vino también a Bruselas. (INAUDIBLE) estaba en Bruselas. Mi hermana fue al museo y estudió en la universidad filología. Yo me fui el 20 de marzo. No sé qué día exacto llegué a Chile: el 5 de abril de 1939.

Mi hermana y mi madre se quedaron porque ella iba a obtener su doctorado en filología. En Viena, para su egiptología, necesitó 17 idiomas. Era realmente buena para los idiomas. Tenía el certificado que acreditaba que dominaba todos esos idiomas, así que fue más rápido obtener su doctorado en filología.

Mi madre se quedó con ella. Yo me fui solo a Chile, donde estaba esta señora amiga de ella, a quien conocíamos desde niños. Me esperaba allí y me puso en marcha, por así decirlo. Ellas llegaron justo una semana antes de que estallara la guerra.

Pregunta: Entonces llegaste en abril y ellas llegaron en…

Respuesta: Llegaron a finales de agosto, exactamente. Entonces ella estaba postulando y necesitaba un trabajo. Había una librería inglesa que necesitaba a alguien. (INAUDIBLE). Tenían que tener cierta educación, como vendedor. Ella fue, pero no la tomaron. Por supuesto, tuvo que dejar su currículum: lo que ella era y todo lo demás. Años después, tuvo un novio inglés que era amigo del dueño. Ella le dijo: "¿Por qué no lo averiguas por él? ¿Por qué no me llevaron?". Y así lo hizo. Su amigo, el dueño, la recordaba muy bien. Dijo: "Escucha, esta mujer estaba extremadamente sobrecalificada. No se habría quedado con nosotros. Porque puso claramente: tengo dos doctorados y hablo 17 idiomas".

Ahora bien, ¿quién quiere un empleado como éste para vender libros? Querían a alguien que supiera un poco de inglés y, ¿no eran chilenos?, y que estuviera feliz con un salario muy bajo.

Pregunta: Retrocedamos un poco a tu época de crecimiento en Linz. ¿Qué tipo de arreglos físicos tenías? ¿Cómo eran tus condiciones de vida?

Respuesta: Vivía con mis padres. Como digo, nuestra familia estaba muy, muy bien económicamente. No había ningún problema en ese sentido. Pero los niños allí eran criados con frugalidad, no como aquí, donde los niños lo tienen todo. Eso no existía. Incluso si mi padre hubiera podido proveer todo lo que un niño pudiera soñar, no era así como se hacían las cosas. Había una cierta disciplina. Yo quería mucho tener un pase permanente para el ferrocarril, para el tranvía, pero en aquel momento costaba seis chelines. No lo necesitaba porque vivíamos lo suficientemente cerca de la escuela. Así que no: caminabas. Ese era el tipo de educación que había allí. Con el dinero no tuve ningún problema. Mi madre tampoco lo tuvo cuando era niña. Después fui a la escuela secundaria.

Pregunta: ¿Era una casa residencial en la que vivían?

Respuesta: Vivíamos en una villa.

Pregunta: ¿Qué tan grande era la ciudad de Linz?

Respuesta: En aquel momento tenía alrededor de 100.000 habitantes. Era la tercera ciudad más grande de Austria. Viena era la más grande; Graz, la capital de Estiria, la segunda. Luego venía Linz, con entre 100.000 y 110.000 habitantes. Nuestro nombre era muy conocido allí porque era una familia industrial. Un tío mío tenía distintas industrias, así que el apellido era muy conocido.

Pregunta: ¿Fuiste a una escuela pública?

Respuesta: Sí, escuela pública. Allí todos iban a la escuela pública. Casi nadie asistía a una escuela privada.

Pregunta: ¿Tu padre se dedicaba a la política?

Respuesta: No, no, no.

Pregunta: ¿En tus clases había judíos y no judíos?

Respuesta: Sí. Básicamente lo que ocurría era lo siguiente: la clase no podía tener más de 36 personas. Pero había más alumnos, así que se dividían en secciones A, B y C. Siempre la C —o la B, si había solo dos grupos— reunía a todos los que no eran católicos romanos. No era algo específicamente antijudío. Por ejemplo, una persona evangélica también iba a la C. La religión católica era la religión del Estado, y la instrucción religiosa era obligatoria para todos, excepto para quienes no eran católicos.

Pregunta: ¿Enseñaban religión en la escuela?

Respuesta: Sí, pero yo tenía que ir por la tarde. Dos veces por semana iba al rabino y recibía educación judía. Él me calificaba, y yo recibía una nota en religión como cualquier otro alumno. No decía "judío", solo "religión". Buena, muy buena. Las calificaciones eran 1, 2, 3 y 4. El 1 era el mejor y el 4 el peor. Así que los no católicos estaban en las secciones B o C. Luego, a medida que avanzábamos de curso, la escolaridad obligatoria en Austria era hasta cuarto grado, es decir, hasta los 14 años. Después de eso, la gente podía dejar la escuela. Al principio había tres secciones; luego quedaron solo dos; y finalmente, al terminar, quedó una sola clase. Éramos 36 alumnos.

Pregunta: ¿Cuántos eran judíos?

Respuesta: Éramos dos. Uno además de mí. Terminamos la secundaria siendo 36.

Pregunta: ¿Recuerdas si había discriminación en ese tiempo?

Respuesta: Sí, mucha. No de parte de la escuela oficialmente, pero sí de los niños.

Pregunta: ¿Nada por parte de los profesores?

Respuesta: No, nada por parte de los profesores. Aunque muchos eran nazis, como docentes no se manifestaba.

Pregunta: ¿Qué tipo de cosas decían los niños?

Respuesta: "Eres un judío, un judío sucio, vete. No queremos jugar contigo". Cosas así. No pude ir a la clase de baile en séptimo grado, cuando teníamos 17 años. Ya no eran escuelas mixtas: había escuelas para niños y escuelas para niñas. En séptimo y octavo grado había instrucción oficial de baile por las noches. Los alumnos de las escuelas de varones y mujeres se reunían y tenían clases de baile acompañados, y las madres de las niñas también asistían. A mí no me aceptaron porque era judío.

Pregunta: ¿No pudiste ir?

Respuesta: No pude ir.

Pregunta: ¿Te lo dijeron directamente?

Respuesta: No. Uno postulaba por escrito. Si eras aceptado, recibías una respuesta positiva; si no, una negativa. Los judíos no eran aceptados, así que lo sabíamos. Ni siquiera postulábamos. Había otra escuela donde esto no ocurría, así que fui a una escuela distinta, pero no con mis compañeros habituales. No era lo mismo. Odiaba ir a la escuela por culpa de mis compañeros. La redención llegó en 1972. Estábamos en Alemania. Yo tenía que volver a Europa con frecuencia por motivos de negocios. En 1972 fuimos por primera vez. Le dije a mi esposa —ella es alemana, de Berlín, judía también— que fuéramos a Austria. Alquilamos un coche en Alemania, condujimos a Austria y después fuimos a Italia.

Pregunta: ¿Fuiste a Linz?

Respuesta: Sí, por supuesto. Quería ver la tumba de mi familia. Por el lado de mi padre, estaban enterrados en un mausoleo familiar en la ribera izquierda del Danubio. Mis abuelos maternos estaban enterrados en el cementerio judío, en la ribera derecha del Danubio.

Mi hermana había estado en Linz un par de años antes que yo y me dijo que todas las tumbas habían sido vandalizadas. El cementerio estaba cerrado. Si querías ir, tenías que ir primero a la sinagoga judía. Ellos tenían la llave, te mostraban en un plano dónde se suponía que estaba la tumba y luego alguien te acompañaba para abrir.

Cuando ocurrió la vandalización, el obispo de Linz tomó el lugar bajo su protección, pero como se dice, cerró el establo después de que le robaran el caballo. El daño ya estaba hecho. El cementerio quedó cerrado y ya no había acceso libre. Cuando llegamos, recordé exactamente dónde estaba la sinagoga. Entramos y había una señora. Le pregunté si podía hablar con el administrador. Ella dijo que había salido a tomar un café y que fuéramos a la cafetería de al lado; cuando regresara, nos avisaría. Cruzó la calle y, por supuesto, no pude resistirme: fui a la guía telefónica. Miré. Nunca estuve en contacto con ninguno de mis compañeros de la escuela, con ninguno.

Pregunta: ¿Tenías amigos que no eran judíos?

Respuesta: Oh sí. Pero no quería tener ningún contacto. Miré la guía telefónica y vi que uno de mis amigos vivía en la misma casa donde había vivido hacía 25 o 30 años. Ya sabes cómo es en Europa: la gente no se mueve como aquí. Así que lo llamé. Por supuesto, no podía creerlo. Me dijo: "Tienes que venir a cenar". Le respondí que no, que no iríamos a cenar, que vendríamos después de la cena.

Pregunta: ¿Recuerdas dónde vivo?

Respuesta: Sí, recuerdo dónde estás. Mientras tanto, vino la señora de la sinagoga y dijo que había llegado el señor Swaggart. Así que fuimos allí.

Pregunta: ¿Cuál es tu nombre?

Respuesta: Mostny.

Pregunta: ¿Cuál Mostny?

Respuesta: Mi padre era Paul Mostny. Él ya era un anciano en ese momento y dijo que no lo podía creer: había sido testigo en la boda de mis padres. Por supuesto, nos mostró de inmediato dónde estaban las tumbas y nos asignó a alguien para guiarnos. Pero ya no pudimos encontrarlas. Todo estaba cubierto de malas hierbas. Ya no fue posible ubicarlas. Por la noche fuimos a ver a mi amigo. Él conoció a mi esposa y yo conocí a la suya. Dijo que quería que fuéramos a cenar. Le repetí que no, que iríamos después de la cena.

Luego dijo: "¿Sabes qué? Crucemos la calle a la bodega que también conozco". Era una especie de bar. Fuimos allí y entramos al sótano. Era una habitación grande, llena de humo. Al fondo había una mesa grande, y él fue con nosotros hasta allí. Resultó que, por coincidencia, era el 35º aniversario de nuestra graduación de secundaria**.** En serio. Todos los compañeros estaban allí con sus esposas. Por supuesto, yo era la gran atracción, como puedes imaginar.

La buena noticia fue que, de los 36 compañeros, solo 18 —incluyéndome a mí— sobrevivimos a la guerra. Todos los demás murieron en Polonia y Rusia. Lo cual fue,

curiosamente, algo “agradable” de saber. Había un verdadero gran nazi que fue expulsado de la escuela porque era nazi y de inmediato fue nombrado soldado de asalto de élite. Y sobrevivió. Ahora no podía acercarse lo suficiente a mí y a mi esposa, insistiendo en que nunca había sido nazi.

Le dije: “Escucha, deja de hacerlo. ¡Quítate de mi cara! Yo te recuerdo con tu uniforme negro”. Luego fuimos a la casa de este amigo. Había unos pocos amigos más, (INAUDIBLE), en total cuatro personas. Allí me llevé una gran sorpresa que no tenía que ver directamente con el antisemitismo.

Por supuesto, todos me dijeron que habían pensado mucho en mí. Decían: “¿Te imaginas cuando nos sentábamos en el sótano durante los ataques aéreos? Qué inteligente fue Mostny al irse a tiempo”. Mi esposa reaccionó diciendo: “Eso es todo lo que eres: lo echaste”. Él respondió: “No se fue, lo echaste”. Yo dije: “No lo hice. Nunca fui nazi”. De repente, todos descubrieron que tenían una abuela judía. Lo que llamamos el síndrome de la abuela judía**:** de pronto, todo el mundo tenía una abuela judía.

Algo que no tenía nada que ver con el antisemitismo, pero que fue una sorpresa para mí, fue uno de mis antiguos amigos que nunca fue nazi. Yo lo sabía: era médico. No solo médico, sino profesor, un médico de altísimo nivel. Les dije: “Escuchen, si alguno de ustedes alguna vez viene a la Costa Oeste de los Estados Unidos, tengo una casa grande. Pueden quedarse con nosotros”. Él respondió: “Esto podría ser el próximo año o en dos años. Hay una conferencia de…” No recuerdo cuál era su especialidad. “Después podemos alquilar un coche y conducir hasta San Francisco”. Le dije que dependía de dónde estuviera la conferencia, porque Estados Unidos es un país muy grande.

Pregunta: ¿Dónde es?

Respuesta: En Cleveland, Ohio. Dije que eso ya era bastante lejos, que no se podía simplemente tomar un coche. Él respondió: “Soy un excelente conductor. El otro día salí de (INAUDIBLE) y dos horas después ya estaba en Linz”. Lo horrible era que se trataba de un hombre muy educado y no tenía ninguna idea de geografía de ese tipo. Pensaba que Estados Unidos era como Austria: pequeño.

Pregunta: ¿Vino alguna vez?

Respuesta: No, nunca vino. Falleció mientras tanto.

Pregunta: ¿Cómo fue estar en esa reunión?

Respuesta: Primero, cuando escuché que solo quedaban 18, me sentí muy bien, para serte muy honesto. Luego, cuando vi a algunos de esos nazis que habían sobrevivido… Todos ellos eran intelectuales. Fueron a la universidad, se hicieron médicos, abogados. Este amigo mío en particular era contador público. Todos eran muy adinerados. Los

austriacos viven muy bien. Vivían en las mismas casas en las que habían vivido antes, porque Austria tiene control de alquileres desde la Primera Guerra Mundial.

Pregunta: ¿Entonces la gente no se mueve?

Respuesta: No, no se mueve. Un primo mío —también está en esta foto— cuyo padre no era judío, vivió escondido bajo tierra. Cuando lo visité, todavía vivía en el mismo apartamento que obtuvo cuando emergió después de la llegada de los rusos. Pagaba **7** dólares al mes de alquiler**,** porque ese era el alquiler en 1945, y seguía siendo el mismo en 1972 y 1980. Eso significaba que, en la práctica, vivía en su propia casa. Tenía hijos. Uno fue un hijo tardío: tenía solo siete años cuando yo estuve allí. El otro hijo ya era contador público, así que obviamente había sido un accidente. Era una casa de tres pisos**.** Le pregunté quién vivía allí. El primer piso estaba lleno de oficinas. En el segundo piso habían vivido sus padres, que ya habían fallecido. Ahora vivía él allí.

Pregunta: ¿Y qué hay en el piso de arriba?

Respuesta: Lo mantengo vacío.

Pregunta: ¿Por qué?

Respuesta: Para mi hijo, para el pequeño. Tenía siete años.

Pregunta: ¿Cuántos años tenías en ese momento?

Respuesta: Tenía siete años. Dije: "¿Quieres mantenerlo vacío durante 20 años?". Dijo: "Por supuesto". Si lo alquilo ahora, no tengo forma de sacar al tipo. Un inquilino vende su apartamento, es decir, el derecho a ocuparlo, por decenas de miles de dólares. Y el dueño no puede sacarlo. De ninguna manera. Tiene que mantener el edificio porque, si no, lo demandan. El techo tiene goteras y él no hace nada, pero igual tiene que hacerlo. Si no puede, el gobierno le ayuda. Entonces queda en deuda con el gobierno.

Pregunta: ¿Recuerdas otra historia significativa de ese período?

Respuesta: Sí, hay otra historia interesante. Se trata de una prima de mi madre, un joyero que hizo una cigarrera de oro. Un día llamó y dijo: "Escucha, ¿tienes dinero? Debo impuestos y no puedo salir". Ella dijo que no tenía dinero, pero que Kurt sí tenía, porque inmediatamente después de ser declarado mayor de edad, el dinero que había sido depositado a mi nombre cuando era menor pasó a ser mío. De todos modos tuve que entregárselo al gobierno, porque no me permitieron llevármelo conmigo. Era bastante dinero.

Pregunta: ¿Cuánto dinero necesitaba?

Respuesta: Dijo que necesitaba 80.000 marcos, lo que en términos de poder adquisitivo equivalía a una casa en Hillsborough. Era mucho dinero. Dijo que lo hiciéramos oficialmente. Tenía un edificio de apartamentos en Viena, con 80 apartamentos, y no debía nada por él. Me ofreció una primera hipoteca. Era soltero, sin hijos ni familia. Así, si algo le pasaba, al menos yo tendría la casa.

Pregunta: ¿Cómo se formalizó ese acuerdo?

Respuesta: Todo se hizo oficialmente ante notario público. Tuve que entregarle los 80.000 marcos y se los llevaron (INAUDIBLE). Yo era el orgulloso propietario de una hipoteca de 80.000 marcos sobre un edificio de 84 viviendas en Viena.

Pregunta: ¿Qué ocurrió después de la guerra?

Respuesta: Conservé el documento y llamé a un abogado. Primero me pidió un anticipo, lo cual fue difícil para mí, pero lo pagué en dólares. Después recibí una carta: la casa había sido bombardeada y reconstruida o reparada por la ciudad, es decir, por el gobierno de Austria. Según la legislación austríaca, el propietario es responsable de la hipoteca independientemente del monto total. El dueño original aparentemente no logró salir del país, así que yo quedé responsable del daño.

Pregunta: ¿Recibías ingresos por arriendo?

Respuesta: Pregunté por el alquiler y me dijeron: siete dólares, tres dólares, cinco dólares… absolutamente nada. El abogado me dijo: “Escucha, si todavía eres ciudadano austríaco o no tienes ninguna ciudadanía, no vengas a Austria. Si el gobierno se entera de que debes ese dinero, serás arrestado”.

Pregunta: ¿Eso sigue siendo así?

Respuesta: Por supuesto. Nunca le pagué al gobierno. ¿Qué iba a hacer con un edificio de 80 apartamentos si el alquiler no alcanzaba para nada? Hay muchas pequeñas historias como esta que resultan increíbles.

Pregunta: ¿Recibes actualmente algún beneficio del Estado austríaco?

Respuesta: Sí, ahora recibo una pequeña pensión de Austria. Reconocieron los años de las personas que eran ciudadanos y vivían allí en 1945 como tiempo trabajado hasta la muerte. Pude pagar desde aquí la Seguridad Social y recibí una pequeña pensión. No es gran cosa. Nos quitaron más.

Pregunta: ¿Mantuviste contacto con personas de tu infancia?

Respuesta: Después de la guerra encontré a uno de mis amigos más cercanos, que se convirtió en médico en Viena. Crecimos juntos desde el primer grado de la escuela primaria, pasando por el ejército (INAUDIBLE). No era judío. Cuando me fui en agosto de 1938, le dejé mi motocicleta. Le encantó. Siempre hablábamos de eso. Teníamos novias, dos chicas que eran amigas.

Pregunta: ¿Qué fue de él con el tiempo?

Respuesta: Falleció más tarde. Se convirtió en médico jefe de un gran hospital de Viena.

Pregunta: ¿Volvieron a verse después?

Respuesta: Sí. En 1972 me operaron de la vesícula biliar. Tres meses después viajamos a Europa y lo vi. Era cirujano. Le pregunté qué pasaría si alguien lo llamaba de noche por una emergencia.

Pregunta: ¿Qué te respondió?

Respuesta: Me dijo que, si era un austríaco, lo atendía gratis, porque la medicina estaba socializada. Si era un americano, cobraba. Le dije que no fuera mi amigo si me cobraba. Me dijo que entonces cobraría fuerte, fuerte, fuerte, pero que podía deducirlo de impuestos. Le pedí una factura.

Pregunta: ¿Cuánto te cobró?

Respuesta: Al día siguiente me trajo la factura: cada visita costaba 6,50 dólares. Le dije: "¿Quieres decir 650?". Me respondió que no, que ese era el máximo. Me dijo que eso era lo que ganaba en un mes. En Austria, un médico es clase media, como un maestro de escuela, no como aquí.

Pregunta: Cuando llegaste a Chile, ¿hablabas español?

Respuesta: No. Había estudiado latín durante siete años, hablaba italiano y francés. En el barco a Chile, un típico barco de refugiados, viajé en tercera clase. En el trayecto conocí a una familia checa que viajaba en segunda clase. Tenían una gramática española y estudiamos durante las cinco semanas de viaje.

Pregunta: ¿Funcionó ese método?

Respuesta: No mucho. El libro decía cosas como "la flor es azul" o "la espada se saca de la vaina". Dije: "Al diablo con este libro, tírenlo por la borda". Cuando llegue a Chile quiero saber cuánto cuesta el pan. Pero con la base del latín y del italiano, no fue tan difícil aprender.

Pregunta: ¿Cómo fue tu llegada a Chile?

Respuesta: Una señora tuvo que conseguirme un contrato de trabajo en el sur de Chile. Esa fue la base de mi visa. En Antofagasta las autoridades revisaron todo. Cuando llegamos a Valparaíso ya no hubo problemas migratorios. Me dijeron que debía quedarme dos semanas en Santiago para recibir mis documentos y luego podía ir a Valdivia, a unas 16 horas en tren en ese entonces.

Pregunta: ¿Cómo fueron esos primeros días en Santiago?

Respuesta: No tenía dinero. Conseguí trabajo en una gran imprenta como obrero. Limpiaba placas de vidrio con ácido nítrico. Después me pusieron como ayudante del cajero, luego en el departamento de exportaciones, y finalmente me convertí en jefe de departamento.

Pregunta: ¿Cuándo llegaron tu madre y tu hermana?

Respuesta: Cuatro meses después. Yo ya era chileno por naturalización.

Pregunta: ¿Te quedaste en Santiago?

Respuesta: Sí, hasta que vine aquí en 1963.

Pregunta: ¿Cómo evolucionó tu carrera laboral?

Respuesta: Trabajé en una librería de útiles escolares. Un día llegó un joven refugiado a comprar una goma de borrar y puso a prueba mi paciencia. Al día siguiente me ofrecieron trabajo en una zapatería. Así entré en el rubro del calzado y fundé mi propia fábrica de zapatos.

Pregunta: ¿Qué ocurrió después?

Respuesta: Más tarde conocí a alguien que dirigía una empresa de transporte. De repente me convertí en vicepresidente y luego en presidente de una gran empresa de transporte, sin saber muy bien cómo ocurrió.

Pregunta: ¿Cuándo te casaste?

Respuesta: Me casé en 1946. Anteayer se cumplieron 51 años de matrimonio. Tengo mucha suerte con mi esposa. Es el mejor matrimonio que uno puede imaginar.

Pregunta: ¿Por qué decidieron dejar Chile?

Respuesta: Decidimos irnos por Allende, que se presentó por tercera vez como candidato presidencial. Chile era un país muy democrático, con elecciones limpias, pero teníamos cinco hijos pequeños y tomamos la decisión de irnos.

Pregunta: ¿Cómo funcionaba el sistema presidencial en Chile en ese momento?

Respuesta: Un presidente es elegido por seis años y no puede sucederse a sí mismo; es decir, solo puede ejercer un período. Salvador Allende ya se había presentado dos veces y no lo había logrado. En la tercera ocasión, como el presidente interino no podía ser reelegido, parecía que Allende finalmente lo conseguiría.

Pregunta: ¿Por qué decidieron irse de Chile en ese contexto?

Respuesta: En ese momento teníamos cinco hijos pequeños. El mayor tenía 12 años y el más pequeño cinco. No es posible irse con cinco niños pequeños cuando ocurre una elección; si estás solo, puedes hacerlo, pero no en esa situación. Por eso decidimos irnos para siempre.

Pregunta: ¿A dónde pensaban ir inicialmente?

Respuesta: Primero pensamos en Israel, pero yo ya tenía más de 40 años y odio el calor. Entonces dije que no quería ir a Israel. Así que decidimos intentar venir a Estados Unidos, si era posible. Nunca habíamos estado aquí antes y no conocíamos a nadie.

Pregunta: ¿Cómo lograron concretar la migración a Estados Unidos?

Respuesta: Yo pertenecía a B'nai B'rith; al año siguiente cumpliría 50 años como miembro y era presidente de la logia. Llamé a uno de los dirigentes y le pregunté si conocía a alguien en Estados Unidos. Me dijo que había conocido a un señor llamado Bob Simon en San Francisco en una convención (INAUDIBLE) y me sugirió escribirle.

Pregunta: ¿Qué respuesta recibieron?

Respuesta: Le escribimos una carta y él respondió diciendo que no contestaría personalmente, pero que su segundo al mando se encargaría de nosotros. Le explicamos que queríamos venir y que teníamos cinco hijos. El señor Lerner nos escribió una carta muy amable, incluso citando información del San Francisco Examiner dominical, aunque eso no nos decía mucho.

Pregunta: ¿Qué hicieron entonces para aclarar la situación?

Respuesta: Mi esposa escribió una segunda carta con 18 preguntas concretas: cuánto necesita una familia de siete personas, cuánto cuesta una casa, cuánto cuestan las escuelas, y así sucesivamente. Nos respondieron todo con detalle. Luego preguntamos

cuántos años tenía la persona que nos escribía, porque no es lo mismo si responde alguien de 80 años o alguien de 17. Él contestó que era apenas un poco más joven que nosotros y que tenía cuatro hijos. Confiamos en su palabra y vinimos.

Pregunta: ¿Qué implicó obtener la visa?

Respuesta: La visa me obligó a vender mi casa, vender mi fábrica y liquidarlo todo. Después resultó que Allende no fue elegido en esa ocasión, y muchos nos escribieron diciéndonos que volviéramos, que estábamos locos por habernos ido. Pero ya lo habíamos vendido todo y decidimos quedarnos.

Pregunta: ¿En qué año llegaron finalmente a Estados Unidos?

Respuesta: Fue en 1964. Habíamos vivido casi 25 años en Chile. La siguiente elección fue en 1970, cuando Allende se presentó de nuevo y esta vez ganó.

Pregunta: ¿Cómo vivieron ese triunfo desde fuera?

Respuesta: Es sorprendente lo rápido que uno pasa de parecer un tonto que dejó una buena vida a convertirse en alguien que había anticipado el futuro. Las elecciones en Chile siempre se realizan en domingo y los resultados se conocen esa misma noche, incluso antes de que existieran computadores. El voto es obligatorio y el conteo es muy rápido.

Pregunta: ¿Por qué tantas personas quisieron salir de Chile cuando Allende llegó al poder?

Respuesta: Teníamos el ejemplo de Cuba y de Fidel Castro. La comunidad judía en Chile estaba formada por personas independientes, que vivían de su propio trabajo. Lo que escuchábamos de Cuba nos preocupaba mucho. La situación se volvió muy difícil hasta que Pinochet tomó el control.

Pregunta: ¿Cómo fue su experiencia en Estados Unidos?

Respuesta: Fue buena, pero implicó un trabajo muy duro. Empecé en el sector inmobiliario sin saber inglés. Cuando llegamos a San Francisco nos alojamos primero en un motel. Luego pedimos ayuda en B'nai B'rith porque no conocíamos a nadie y necesitábamos una casa para arrendar.

Pregunta: ¿Cómo consiguieron vivienda?

Respuesta: Un agente inmobiliario nos presentó a un hombre viudo de unos 60 años que tenía una casa muy bonita y quería viajar por el país. Yo no tenía referencias, así que ofrecí pagar seis meses de arriendo por adelantado. El hombre casi se desmayó, pero aceptó. Así conseguimos la casa.

Pregunta: ¿Cómo se incorporó al rubro inmobiliario?

Respuesta: Después de un año, este hombre me sugirió entrar al sector inmobiliario. Me explicó que aquí funcionaba distinto a Chile y que necesitaba estudiar y obtener una licencia. Fui a una escuela nocturna, aunque al principio no entendía casi nada.

Pregunta: ¿Cómo fue rendir el examen sin dominar el idioma?

Respuesta: El examen duraba seis horas. El 50 % era matemáticas, que siempre fue mi punto fuerte. Otro porcentaje era verdadero o falso y el resto consistía en formularios y preguntas de desarrollo. Sabía que con matemáticas y algo de opción múltiple podía alcanzar el 66 % necesario. Fui al examen tras solo tres clases y terminé en media hora. Dos semanas después recibí la licencia.

Pregunta: ¿Dónde trabajó luego?

Respuesta: Trabajé en el Distrito de la Misión por mi español. Con el tiempo mejoré mi inglés y luego me independicé, dedicándome a la importación, principalmente desde Alemania. Viajaba a Europa al menos dos veces al año.

Pregunta: ¿Cuánto tiempo mantuvo ese negocio?

Respuesta: Desde aproximadamente 1966. Mi hijo tomó el relevo hace ocho años y yo ya no viajo más.

Pregunta: ¿Está jubilado actualmente?

Respuesta: Sí, desde hace unos ocho años.

Pregunta: ¿Cómo ocupa su tiempo ahora?

Respuesta: Soy voluntario en el templo, en el aeropuerto como asistente de viajeros y en la Casa Samaritana, donde traduzco para personas hispanohablantes que no hablan inglés. También ayudo a médicos que donan su tiempo allí. Cuando no hago voluntariado, sigo muy ocupado, incluso con la computadora, aunque ella hace lo que quiere y no lo que yo quiero.

Pregunta: ¿Cuántas veces ha regresado a Austria?

Respuesta: Al menos 12 o 14 veces. Viajaba regularmente a ferias internacionales en Frankfurt y Leipzig. Aprovechaba los días intermedios para visitar amigos en Viena, muchos de ellos compañeros de escuela de Linz.

Pregunta: ¿Mantiene contacto actualmente en Austria?

Respuesta: Sí, aún conservo contacto con antiguos compañeros de escuela y otros amigos de antes.

Pregunta: ¿Con qué te mantienes al día?

Respuesta: Sí. En primer lugar, un primo mío falleció. Su viuda, siempre que estoy allí, la llamo o la veo. En Viena tuve un amigo muy cercano del colegio a quien nunca volví a ver porque murió, pero me presentaron a su viuda y me hice muy amigo de ella. Así que cada vez que estoy allí hablo con ella y la veo. Además, todavía vive un amigo del colegio que está allí. Eso es todo. Luego voy a la ópera y hago esto y aquello, y nada más.

Pregunta: ¿Qué sentimientos te invaden cuando viajas a Austria?

Respuesta: Sería el país más bonito si no fuera por los austriacos. Siguen siendo nazis. Siguen siendo antisemitas. Y es difícil de entender. Yo crecí allí, yo era uno de ellos. Ahora estoy en Estados Unidos y pensé que todavía tenía la mentalidad austriaca. Cuando llegué allí me di cuenta de lo americanizado que estaba. Aquí piensan en grande.

Pregunta: ¿A qué te refieres con esa diferencia de mentalidad?

Respuesta: Es increíble. Van a una tienda de comestibles y dicen: quiero una rebanada de jamón, quiero un huevo, y luego dicen "vamos a derrochar" y piden dos rebanadas de salchicha y 50 gramos, que son dos onzas, de queso. Esa es la mentalidad típica austriaca: todo es pequeño.

Pregunta: ¿Es por falta de dinero?

Respuesta: No, tienen dinero. Así son ellos. Son las personas más entrometidas que puedas imaginar. Meten las narices en todo lo que no es asunto suyo.

Pregunta: ¿Tienes familia aún en Viena?

Respuesta: Sí, todavía tengo un primo en Viena. Su madre era hermana de mi padre. Se casó con un no judío. Es el que te mencioné antes. Cada vez que estoy allí lo llamo. La última vez llamé y no hubo respuesta. Sé que ahora tiene una casa en un complejo turístico y está jubilado. Pensé que estaba allí, pero no transfieren llamadas porque cuesta dinero. Así que llamé varias veces sin respuesta.

Pregunta: ¿Qué hiciste entonces?

Respuesta: Decidí ir y dejarle una tarjeta. La tenía preparada: "Lamento haberte extrañado. Estuve aquí de nuevo. Me gustaría volver a verte". Fui, y por si acaso toqué el timbre. Tres puertas se abrieron. Preguntaron a quién buscaba. Dije el nombre, señor [INAUDIBLE]. Dijeron que no estaba. Me preguntaron quién era. Dije que él sabía quién

soy. Les entregué la tarjeta y la puse en la ranura del correo. Así son ellos: lo saben todo. Tu vecino sabe incluso qué va a cenar tu esposa esa noche.

Pregunta: ¿Eso te resulta difícil?

Respuesta: Sí, es horrible cuando estás acostumbrado al estilo de vida americano.

Pregunta: ¿Eso ocurre en Chile?

Respuesta: No.

Pregunta: ¿Dirías que es un rasgo típicamente austriaco?

Respuesta: Sí. Los alemanes no son así. En Alemania no son exactamente como en Estados Unidos, pero mucho más parecidos que los austriacos. Allí también piensan en pequeño.

Pregunta: ¿Podrías dar un ejemplo?

Respuesta: Una vez en Linz decidí conducir hasta Viena después de cenar. Me preguntaron si iba a conducir de noche, si realmente iba a hacerlo. La distancia es de 110 millas, como ir de aquí a San José y volver. Tienen Mercedes y todo, pero ese viaje "no se hace de noche". La mentalidad es completamente diferente.

Pregunta: ¿Alguna parte de ti se siente unida a Austria?

Respuesta: No.

Pregunta: ¿Y a Chile?

Respuesta: Sí. Era un país hermoso. La gente es muy agradable. Me trataron excelente, no solo a mí, a todo el mundo. Voy a Chile con bastante frecuencia. Vivimos allí durante 25 años y todos nuestros amigos están allí.

Pregunta: ¿Por qué esos vínculos son tan fuertes?

Respuesta: Cuando eres joven haces amigos; cuando eres viejo haces amistades. Esa es una gran diferencia. Muchos de mis verdaderos amigos están en Chile.

Pregunta: ¿Tu esposa también tiene ese vínculo?

Respuesta: Ella llegó a Chile cuando tenía entre 10 y 11 años y fue a la escuela allí. Por eso habla español sin acento. Yo lo hablo fluidamente, pero con un ligero acento. Hablo español mejor que inglés. Aquí piensan que no tengo acento, pero cuando me encuentro con un chileno enseguida me preguntan de dónde soy.

Pregunta: ¿Qué pasó con tu madre y tu hermana?

Respuesta: Ellas se quedaron. Mi hermana se casó allí y luego quedó viuda. Mi madre también era viuda, así que se mudaron juntas. Nosotros ya habíamos vendido todo y vivíamos en un hotel antes de venir definitivamente a Estados Unidos seis semanas después. El marido de mi hermana murió cuando ya estábamos en el hotel.

Pregunta: ¿Tu madre se adaptó bien a Chile?

Respuesta: No. Nunca aprendió el idioma. Malinterpretaba todo lo que leía. Vivió con nosotros muchos años y ayudó a criar a los niños. Había criadas, a veces hasta tres personas en la casa, pero ella las supervisaba. Se quedó viuda a los 33 años, había tenido dinero y luego vino Hitler y no tuvo nada. Estaba muy amargada.

Pregunta: ¿Qué ocurrió cuando la trajeron a Estados Unidos?

Respuesta: La trajimos casi todos los años a visitar a los nietos. Pero ellos hablaban inglés entre ellos. Ella no entendía nada. Nosotros trabajábamos, los niños estaban en la escuela y ella se quedaba sola en casa. No entendía la televisión. Se quedó solo un par de meses y luego regresó.

Pregunta: ¿Crees que haber crecido en Austria y tener que irte afectó tu vida?

Respuesta: Sí. No pude hacer con mi vida lo que quería. Quería estudiar medicina, ser médico, pero eso estaba fuera de cuestión. Tuve que trabajar desde el primer día. Los primeros meses sobreviví vendiendo una caja de cigarrillos y gracias a un sello muy valioso.

Pregunta: ¿Qué sello era ese?

Respuesta: Coleccionaba sellos austriacos. Poco antes del Anschluss sacaron un sello de 10 chelines para paquetes a Sudamérica. Nadie lo usó y se volvió muy raro cuando los nazis quemaron los sellos. Yo tenía uno. Viví tres meses gracias a ese sello. Hoy valdría una fortuna; quizás podría vivir tres años con mi familia.

Pregunta: ¿Cómo fue llegar a Estados Unidos con tu familia?

Respuesta: Llegamos con cinco niños de entre 12 y 5 años sin conocer a nadie. B'nai B'rith nos ayudó muchísimo. Una pareja maravillosa incluso se ofreció como tutores legales de nuestros hijos y se mudaron a nuestro apartamento para cuidarlos cuando viajamos. Las mejores personas que puedas imaginar.

Pregunta: ¿Estás contento de estar aquí?

Respuesta: Sí.

Pregunta: ¿Sientes que este es tu país ahora?

Respuesta: Sí, definitivamente. No sé por qué, porque Chile me trató muy bien, viví allí 25 años. Pero allí me sentía más como un extraño. Aquí la mayoría son forasteros.

Pregunta: ¿Crees que algo como lo que ocurrió podría volver a pasar en Austria?

Respuesta: Sí. Porque todavía hay nazis. Recuerda a Waldheim: fue una figura importante en las Naciones Unidas y luego presidente de Austria. Nadie conocía su pasado cuando se postuló. Él era definitivamente el favorito, de eso no había duda. Durante 16 años tuvieron a los socialdemócratas y querían un cambio. Y Waldheim tenía una buena reputación, sin duda. Luego estuve allí de nuevo unos meses después, poco antes de las elecciones.

Pregunta: ¿Es así?

Respuesta: Bueno, ahora todos quieren que no sea nuestro presidente. Ahora lo queremos mucho más. Pero fue elegido. Ahora tienen a otro hombre que es absolutamente nazi e independiente. En Austria se presenta como candidato a un cargo. Obtiene cada vez más votos. Habla solamente, digamos —no solamente— habla delante de todos los viejos de las SS que estaban allí, los soldados de asalto. Dice que no es antisemita, lo cual, por supuesto, no es cierto. Lo correcto es declarar hoy que es antisemita, pero definitivamente lo es. Así que la situación económica en Austria es buena. Si empeora, volverán a atacar a todos los extranjeros esta vez. Porque tienen muchísimos extranjeros allí; en su mayoría, son de Yugoslavia. Principalmente de Yugoslavia.

Pregunta: ¿Muchos refugiados?

Respuesta: No los refugiados. Ahora también vienen los refugiados, pero gastarbeiter —trabajadores invitados— y se quedaron allí. Como también en Alemania. En Frankfurt, por ejemplo, hay toda una zona alrededor de la estación principal de ferrocarril que es turca. Las tiendas tienen carteles turcos. Lo que sea, todo turco. En Alemania no pueden obtener la ciudadanía. No es que aquí después de tantos años te conviertes en ciudadano. En Austria, sí es posible. En Alemania, los hijos de esos turcos no son alemanes. Son turcos. No lo consideran. Para volver a ser ciudadano tienes que estar en Alemania y ser de ascendencia alemana. Por ejemplo, los alemanes que vivían en Checoslovaquia y se mudaron a Alemania pueden convertirse en ciudadanos sin lugar a dudas porque tienen ascendencia alemana. Quieren cambiarlo ahora. Pero ya conoces todos estos pequeños países. Son tan nacionalistas. Todo el mundo está orgulloso de ser austriaco, alemán, checo, un eslovaco... como quiera que lo llames, todo el mundo está orgulloso.

Pregunta: ¿Qué opinas de esto?

Respuesta: Bueno, creo que es simplemente estúpido porque no lo es. Tu mérito es haber nacido en este país. Pero así son. En la escuela, comienza en el jardín de infantes. Les dicen, wow, el mejor país del mundo. Es Austria, por supuesto. Una de mis hijas se casó aquí. Ella vive en el Área de la Bahía con un joven de Bélgica. Tienen dos hijos. Uno es un niño; el mayor es un niño. Es el belga más ferviente. Ahora tiene 13 años. Ahora, por supuesto, él [INAUDIBLE] entiende. Él era el más —el país más grande y el país más importante— el mejor país del mundo es Bélgica. Él nació aquí. Los abuelos viven en Bélgica. Y un día su padre, mi yerno, dice que se lleva a los dos niños de vacaciones a ellos. Y mi hija se quedó aquí. [INAUDIBLE] Tus abuelos quieren disfrutar de los tres niños solos. Entonces ella dijo que no, que disfruta estar aquí por un par de semanas sola. Ahora me dijo mi nieto: voy con mi papá. A mi madre no la llevamos con nosotros. A los belgas no les gustan las mujeres. Así que básicamente ya hizo lo que le pasó. Quiere estar orgulloso de ser belga, al igual que los niños en Austria están orgullosos de ser austriacos y los húngaros están orgullosos de ser húngaros. Tenemos que parar y cambiar la cinta. Sea lo que sea, esto lo podemos detener por completo. Lo que tú quieras. No por mi culpa, sino por ti.

Pregunta: ¿Copia de estas cosas antes de irse?

Respuesta: Sí. Este es un artículo sobre mi tío abuelo. Era un filántropo. Hizo grandes donaciones a la ciudad de Linz, de donde soy, y realmente era un ciudadano prominente. Hizo estas donaciones, que luego se convirtieron básicamente en parte del centro de Linz. Cuando tenía 100 años, en 1942, llegaron los nazis, lo tiraron a un camión y le rompieron la pelvis. Murió pocos días después en el campo de concentración de Theresienstadt, que por desgracia no es el final que correspondería a un hombre como él.

Era un gran empresario. Se hizo rico. También fue consejero del emperador en aquella época. Fue nombrado [título en alemán]**,** lo cual era un verdadero y gran honor en ese momento. Él era el hermano mayor de mi abuelo. No tuvo hijos y era viudo en el momento de su muerte. Actualmente hay una placa en su memoria en Linz, en el mausoleo familiar. Él no está enterrado allí; está enterrado en algún lugar de Theresienstadt, por supuesto, en una fosa común.

Esta foto es de mi familia inmediata. Fue tomada en el cumpleaños número 75 de mi abuelo, quien, por cierto, era el hermano menor del tío que mencioné antes, el que fue asesinado cuando tenía 100 años. Hace unos 10 o 12 años, en Linz bautizaron una calle con el nombre de mi tío abuelo. Aquí, como digo, está mi abuelo. Este niño pequeño soy yo. He cambiado un poco en los últimos 70 años.

Celebración de los 75 años del abuelo de Kurt Mostny. Su abuelo se ubica en el centro de la foto. El segundo niño de izquierda a derecha es Kurt Mostny. Grete está en el grupo de las Señoritas de pie a la derecha del abueno. Es la tercera persona de derecha a izquierda. Su madre, Judith, estás señalada a continuación de Kurt.

Detalle de la foto con Grete Mostny en el centro.

Judith Glaser (madre)

Pregunta ¿Puedes señalarte a ti mismo otra vez?

Respuesta: Estoy aquí. Este de aquí soy yo. A mi lado está el único primo sobreviviente que todavía tengo. Todavía vive en Austria. Cada vez que estoy en Austria trato de ponerme en contacto con él, pero no siempre lo consigo, porque a veces está en su casa de verano. Mi hermana también está aquí. Falleció hace seis años. Era arqueóloga y una científica muy reconocida.

Pregunta: ¿Tu hermana obtuvo alguna vez su título en Austria?

Respuesta: Oh sí. Le ofrecieron que, si quería regresar a Austria, le darían clases en la universidad y todo eso. Pero ella dijo: no, gracias. (INAUDIBLE) De hecho, cuando falleció, dejó todos sus papeles a mis hijas y a mis hijos. Ella recibió la condecoración civil más alta que Austria otorga a los científicos.

Pregunta: ¿Dónde está tu madre?

Respuesta: Mi madre está aquí. Ya era viuda en ese momento. El resto son primos. Las únicas personas que aún viven ahora somos esta prima, yo y la hermana de mi prima. Al menos, la última vez que estuve allí, escuché que ella todavía estaba viva. No estoy en contacto con ella. De alguna manera logró hacerse pasar por no judía y se casó con un nazi. Se convirtió, al menos oficialmente, también en nazi. En un momento intentamos acercarnos a ella, pero nos hizo saber, a través de su hermano, que no nos pusiéramos en contacto, porque su marido podría descubrir que tenía parientes judíos, algo que ella quería evitar a toda costa. Así que no quiero tener ningún contacto con ella. Hace unos años todavía estaba viva. Es uno o dos años mayor que yo. Así que ahora tendría unos 82 años. Tal vez esté viva. Tal vez no. Y, para decirte la verdad, no me importa.

Pregunta: Cuéntame la historia de tu pasaporte, la que me dijiste antes.

Respuesta: ¿El pasaporte en Bélgica? Esa fue una historia muy interesante. Yo viajaba con un pasaporte austriaco. Cuando el cónsul chileno nos dijo que la visa había sido aprobada, me pidieron que llevara el pasaporte.

Primero tuve que cambiarlo por un pasaporte alemán porque el pasaporte austriaco había caducado. Por supuesto, ya no se emitían pasaportes austriacos. Fui al consulado alemán en Bruselas. Como habían asumido el personal del consulado austriaco, el funcionario me dijo que me daría un pasaporte alemán, sin la J de judío y sin el nombre Israel. Me entregó un pasaporte alemán auténtico. Cuando regresé al día siguiente al consulado chileno, el cónsul se puso rojo y me dijo: “Eres alemán. No eres judío. No te doy la visa. Vuelve con Hitler”. Le pregunté por qué. Me dijo que si fuera judío, tendría la J y el nombre Israel.

Entonces volví al consulado alemán. El funcionario austriaco ya no estaba; había otro empleado. Le dije que el pasaporte me hacía parecer alemán, pero que yo no lo era. Le dije que era judío y que tenía derecho legal a la J y al nombre Israel. Me miró como si estuviera loco. Le dije que era mi derecho y que estaba orgulloso de ser judío. Finalmente accedió, colocó la J y agregó el nombre Israel. Volví al consulado chileno y obtuve mi visa.

Pregunta: Ahora, me dijiste que tenías seis pasaportes diferentes.

Respuesta: No, sólo cinco… bueno, en realidad seis. Tuve el pasaporte austriaco de nacimiento. En Bruselas fue cambiado por un pasaporte alemán. Luego, cuando estaba en Israel, Alemania me quitó la ciudadanía, como a todos los judíos, y me convertí en apátrida. Solicité un pasaporte especial para personas apátridas, pero no lo utilicé porque no tenía intención —ni posibilidad económica— de viajar. Mientras tanto, solicité la ciudadanía chilena, lo que llevó tiempo, como todo proceso burocrático. Después de la guerra, Austria me ofreció recuperar la ciudadanía austriaca, y lo hice. Más tarde me convertí en ciudadano chileno y tuve que entregar el pasaporte austriaco. No hace ni 30 años me convertí en ciudadano estadounidense. Ese fue el sexto pasaporte.

Pregunta: Queremos agradecerte mucho por venir y por ser entrevistado.

Respuesta: Gracias a ustedes. Realmente lo agradezco. Mi historia no es muy agradable, pero hay historias mucho peores que la mía. Personas que pasaron por todo esto. Yo escapé porque tuve suerte.

Entrevitador: Gracias de nuevo.

Respuesta: Un placer conocerte.

Kurt Monstny Glaser (EEUU. 14 de octubre de 1998). Crédito: Colección del Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos, donación de los Servicios para Familias y Niños Judíos de los condados de San Francisco, la Península, Marin y Sonoma.Entrevistadores: Peter Ryan y Anne G. Saldinger. Entrevista: 14 de octubre de 1998. Gentileza: United Stated Holocaust Memorial Museum. JFCS San Francisco Holocaust Center.

V. Las Juventudes Científicas de Chile: desarrollo y características hasta 1988. Ocaso de la "escuela invisible" en la década de los ´80

Las Juventudes Científicas de Chile constituyeron una experiencia pionera de educación científica no formal, orientada a niños, niñas y jóvenes en edad escolar, cuyo objetivo central fue fomentar tempranamente el interés por la ciencia, el método científico y la investigación empírica. Su creación se inscribe en un contexto de expansión de la divulgación científica durante la segunda mitad del siglo XX, cuando el conocimiento científico comenzó a concebirse como un bien cultural estratégico para el desarrollo nacional y la formación ciudadana. A diferencia del sistema escolar tradicional, estas juventudes funcionaron como espacios extracurriculares, articulando museos, escuelas y académicos en torno a una pedagogía basada en la observación, la experimentación y el trabajo de campo (Museo Nacional de Historia Natural [MNHN], s. f.).

El origen institucional de las Juventudes Científicas de Chile se vincula directamente al Museo Nacional de Historia Natural, particularmente durante la dirección de Grete Mostny Glaser, arqueóloga y museóloga de origen austríaco, quien asumió la conducción del museo en 1964. En 1967, Mostny impulsó formalmente la creación de esta organización juvenil como parte de una política museológica orientada a ampliar la función social del museo, trascendiendo la mera conservación patrimonial para convertirse en un agente activo de educación pública. Desde esta perspectiva, el museo fue concebido como un espacio vivo de formación científica, capaz de interpelar a la juventud y de estimular vocaciones tempranas en disciplinas como la biología, la zoología, la botánica, la antropología y la arqueología (Mostny, 1983; Memoria Chilena, s. f.).

En términos de funcionamiento, las Juventudes Científicas operaban como clubes de ciencia, integrados por estudiantes guiados por docentes y especialistas del museo. Las actividades incluían talleres teóricos, trabajo con colecciones científicas, excursiones y salidas a terreno, elaboración de cuadernos de campo y desarrollo de pequeñas investigaciones. Este modelo pedagógico promovía el aprendizaje activo y el contacto directo con los objetos de estudio, reforzando una concepción de la ciencia como práctica social y cultural, más que como simple acumulación de contenidos. Según registros institucionales, el número de participantes creció rápidamente, superando los varios cientos de jóvenes, lo que evidenció la fuerte demanda social por este tipo de experiencias formativas (MNHN, s. f.).

Grutas y antiguo puente de piedra que conectaban el frontis del Museo de Historia Natural con el edificio Pabellón Claudio Gay de las Juventudes Científicas de Chile (imagen CEDOC). (1959). Autor: Miguel Rubio Feliz.

El crecimiento sostenido de las Juventudes Científicas condujo a la necesidad de crear una instancia pública que permitiera visibilizar los trabajos desarrollados por los estudiantes y ampliar la participación a establecimientos educacionales de todo el país. En este contexto, en 1970 se organizó la primera Feria Científica Nacional Juvenil, considerada el resultado directo y la proyección institucional de las Juventudes Científicas. Esta feria, realizada en dependencias del Museo Nacional de Historia Natural, permitió que los jóvenes presentaran sus investigaciones ante jurados, docentes y público general, consolidando un modelo de divulgación científica escolar que se mantiene vigente hasta la actualidad (Wikipedia, s. f.; MNHN, s. f.).

Desde una perspectiva histórica, las Juventudes Científicas de Chile pueden interpretarse como una estrategia de democratización del conocimiento científico, en un país marcado por profundas desigualdades educativas. Su impacto no se limitó a la formación de futuros científicos, sino que contribuyó a la construcción de una cultura científica más amplia, integrando ciencia, educación y ciudadanía. Asimismo, estas experiencias anticiparon políticas contemporáneas de educación STEM y programas de vinculación entre museos, escuelas y comunidades, posicionando a Chile como un referente temprano en educación científica juvenil en América Latina (Acevedo, 2014; Aldunate & Durán, 1989). Las Juventudes Científicas de Chile representaron una experiencia histórica de alto valor patrimonial y educativo, estrechamente ligada a la figura de Grete Mostny y al rol público del Museo Nacional de Historia Natural. Su legado perdura tanto en la continuidad de la Feria Científica Nacional Juvenil como en la memoria institucional de la divulgación científica chilena, constituyendo un campo fértil para investigaciones futuras desde la historia de la educación, la museología y los estudios sobre juventud y ciencia.

Edificio Pabellón Claudio Gay. En su frontis transitaba uno de los trenes de entretención infantil del parque de la quinta Normal (1975).

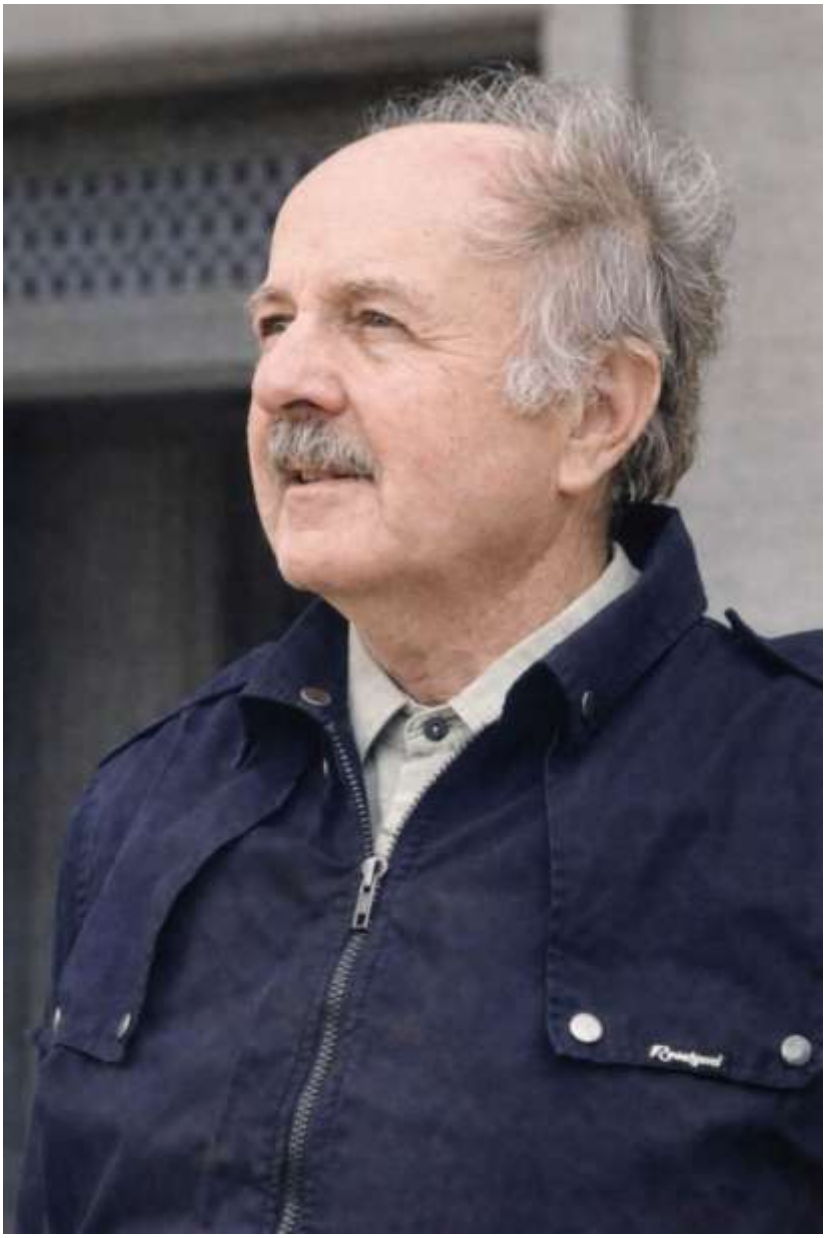
Edifico Pabellón Claudio Gay. Dependencias de la Ilustre Municipalidad de Santiago, entregado en comodato al Museo Nacional de Historia Natural por 25 años para su uso educativo. Fue destinado como espacio donde se congregó a las Juventudes Científicas de Chile. Foto del autor (1986).

Las “Juventudes en los años ´80

La composición social de los integrantes de las Juventudes Científicas fue variopinta en los años 80. Los postulantes debían llenar una ficha y consignar que eran mayores de 11 años con autorización de los padres para asistir a las sesiones de trabajo de los sábados en la mañana hasta las 13:00 horas. La mayoría de los niños y niñas procedían de los diversos municipios de la capital, sobre todo de Santiago Centro y Quinta Normal. También procedían de providencia como de Pudahuel o de La Cisterna. Algunos integrantes podían tener condiciones socioeconómicas más ventajosas, en tanto otros, podían proceder de contextos de gran vulnerabilidad, pero en el interior de esta escuela no había diferencias de ninguna especie. Era una experiencia democrática y de un ejercicio esencial de pluralismo y convivencia humanista. Algunas integrantes tenían padres diplomáticos o dueños de radio, en tanto otros eran convocados por el mismo amor a la ciencia, procedentes del hogar que los acogía de la institución Niño y Patria (dependiente de Carabineros de Chile), aun cuando la mayoría era hijo de padres trabajadores. La constancia y la dedicación que demostraron por años estos niños en torno a un sistema de enseñanza informal son, a todas luces, extraordinarias y demuestran que este escenario fue un punto de convergencia en el que se forjaron competencias esenciales no solo en torno a la alfabetización científica, sino también en la formación de competencias blandas para la vida.

Los rasgos de la Dirección de Hans Niemeyer Fernández como Director del Museo Nacional de Historia Natural. Niemeyer se caracterizó por ser un investigador activo en el campo de la arqueología, así como colaborador en otras áreas disciplinarias por su vasto conocimiento del territorio nacional en su calidad de ingeniero que estudió las cuencas hidrográficas de todo el país. pero su alta especialización y su rásgo distintivo de gran productor de textos de investigación, también contribuyó a caracterizar una gestión directiva con un énfasis divergente al de la Dra. Grete Mostny. En 1982 se generó el relevo de la administración, y las juventudes científicas perdieron protagonismo, aunque permanecieron como un espacio comunicacional relevante en el programa de actividades anuales de la actividad museal. Hans Niemeyer Fernández (1921-2005) fue un arqueólogo chileno de origen alemán, reconocido como una de las figuras fundamentales en el desarrollo de la arqueología científica, con una trayectoria marcada por sus logros investigativos y su capacidad de trabajo en equipo con investigadores de gran nivel, como Virgilio Schiapacasse. Su trayectoria de investigación arqueológica estuvo estrechamente relacionada con la sección de arqueología del Museo Nacional de Historia Natural (MNHN), institución desde la cual impulsó investigaciones pioneras, labores de conservación patrimonial y una intensa actividad de divulgación científica. La dirección de Hans Niemeyer Fernández al frente del Museo Nacional de Historia Natural se caracterizó por un perfil marcadamente investigador y técnico, estrechamente vinculado a su sólida formación como ingeniero y a su amplia experiencia en arqueología científica. Niemeyer imprimió a su gestión un énfasis en la investigación sistemática, la conservación patrimonial y el trabajo colaborativo con equipos de alto nivel —como el desarrollado junto a Virgilio Schiapacasse—, particularmente desde la sección de Arqueología del

MNHN. Este enfoque, centrado en la consolidación disciplinaria y en el estudio profundo del norte de Chile, del arte de las sociedades costeras y de las ocupaciones preincaicas e incaicas, marcó una diferencia respecto del estilo más integrador y formativo impulsado previamente por la doctora Grete Mostny. Tras el relevo administrativo de 1982, si bien las juventudes científicas perdieron protagonismo institucional, continuaron siendo consideradas por Niemeyer como un espacio comunicacional relevante dentro de la programación anual del museo, coherente con su activa participación en iniciativas de divulgación y educación extraescolar promovidas en sintonía con los lineamientos de la UNESCO desde la década de 1960.



Hans Niemeyer Fernández (1921-2005), director del Museo Nacional de Historia Natural de Chile, cargo que ejerció entre 1982 y 1990, sucediendo a la Dra. Grete Mostny el 16 de abril de 1982.

Museo Nacional de Historia natural (1983). Foto: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, DIBAM.

El proyecto de las Juventudes Científicas de Chile en los años ´80

Las Juventudes Científicas de Chile constituyeron una experiencia educativa excepcional, basada en la confianza, la autonomía y el trabajo colectivo, que permitió a generaciones de niños y jóvenes acceder tempranamente a la cultura científica y a la investigación real. Su declive no fue producto del fracaso pedagógico, sino del choque entre un modelo formativo libre y una institucionalidad incapaz de sostenerlo, especialmente en un contexto complejos para las instituciones culturales en ese período en, sobre todo por burocratización del quehacer público y la escasa capacidad del funcionariado profesional de comprender que un proyecto educativo autónomo escapaba de la lógica de "rendición de cuentas" y de trabajo con "subordinados". Era un ejercicio de enseñanza en un microambiente de democracia y pluralidad. La sustentación del proyecto demandaba compromiso y responsabilidad ética del Estado y de las instituciones científicas en la formación de niños y jóvenes, cuestión difícil de asegurar dada las condiciones de trabajo "no normado" de las "Juventudes" donde el modelo pedagógico se fundamentaba en la transmisión de saberes, el uso del saber como expresión del bien común y no como un "bien transable". Este modelo académico contrastaba fuertemente con prácticas institucionales marcadas por el autoritarismo, el miedo y la desatención a una juventud marginalizada del quehacer político y prohibida de ejercer su ciudadanía.

La orientación pedagógica del trabajo desarrollado bajo el alero del Museo Nacional de Historia Natural fue de un modelo pedagógico de las Juventudes Científicas como expresión radical no escolar o "anti-escolarización", adelantado a su tiempo y profundamente humanista. No existía un currículo predefinido, ni programas, ni evaluaciones estandarizadas. El aprendizaje se organizaba en torno a los principios fundamentales de la investigación como experiencia formativa central, no como actividad complementaria, preferentemente participante y metodológicamente experimental; la autonomía intelectual de niños y jóvenes, considerados sujetos capaces de producir conocimiento; la transmisión horizontal del saber, donde el monitor no era un instructor autoritario, sino un mediador con experiencia disciplinar inicial pero modélica, con fundamento en procesos de aprendizajes participativos; la práctica sostenida y sistemática, sábado a sábado, como forma de construir rigor científico, dejando un break entre la semana anterior a las celebraciones de navidad y el retorno a clases en la segunda semana de marzo de cada año; y el desarrollo de la motivación intrínseca, basada en el interés, la curiosidad y el compromiso, no en la obligatoriedad, en un contexto de supresión de niveles y la estrategia de aprendizaje de difundir lo aprendido entre los mismos jóvenes.

Este enfoque se inscribía claramente en una tradición de educación científica como formación del carácter y del pensamiento crítico, donde la ciencia era entendida como una práctica cultural y ética, no solo técnica. En este sentido, la influencia de Grete Mostny fue decisiva: su concepción de la ciencia como cura del espíritu, como espacio de reconstrucción humana tras la violencia histórica que le tocó presenciar, permeó el ethos de las Juventudes.

Las transformaciones del museo y una nueva época

En 1981-1982, el museo se había transformado físicamente en una expresión de la modernidad museográfica para el país. La nueva exhibición y la habilitación de nuevos laboratorios eran la máxima expresión de profesionalización del museo. Se estaba retirando la generación de investigadores relacionados con la fase fundacional de las disciplinas en Chile, llegando personal con formación académica, en una época en que la dimensión de la "extensión cultural" y la "vinculación con el medio" no eran formalmente parte de las funciones esenciales de las universidades nacionales. Además, los procesos de profesionalización habían exonerado del escenario de las disciplinas científicas a los aficionados y habían sumado el trabajo escolar de los museos como una labor de mediación de sus exhibiciones con su público objetivo: sus visitantes.

La mirada de modernización de la Dra. Grete se puede resumir en las siguientes líneas correspondientes al reporte que en 1980 hace La Tercera (Santiago), sobre las transformaciones en curso del museo:

> *"Aunque su fachada permanece inmutable, un silencioso proceso de remodelación está transformando por completo al Museo de Historia Natural. Cuando comience a mostrar al público los resultados de su "cirugía estética" interior, se estará inaugurando en nuestro país un nuevo concepto —mucho más vital y entretenido— de lo que debe ser una institución de este tipo. Recorrimos algunas de las nuevas salas y te contamos sus novedades. Por estos días se presenta en el Museo de Historia Natural, ubicado en el interior de la Quinta Normal de Santiago, una colección de 57 piezas arqueológicas pertenecientes a diversas culturas aborígenes de los Estados Unidos. La exposición, que fue enviada especialmente por el gobierno de esa nación, ocupa el hall central del añejo edificio construido en el siglo pasado.*
>
> *AMBIENTE NATURAL*

Es la única dependencia que permanece abierta. Las demás están cerradas y aparentemente en abandono. Sin embargo, al otro lado de sus puertas, muchos funcionarios trabajan "como hormigas" para concretar el proyecto de remodelación por completo de las 53 salas de exposición que había antes, y de montar otras 15 en las que se encontrarán las novedades más atractivas. Aunque originalmente se esperaba haber concluido ya las faenas, diversos problemas técnicos han obligado a alargar los plazos. Todo hace suponer que la remodelación recién será inaugurada a fines de 1981. De todas maneras, a juzgar por los adelantos que "Apsi" tuvo la oportunidad de conocer, valdrá la pena esperar. La idea fue "importada" por la doctora Grete Mostny, una eminente arqueóloga de nuestro país, quien desde el año 1964 ocupa el cargo de Conservadora de la institución. Durante uno de sus viajes al extranjero, ella constató que el museo tradicional —con olor a naftalina— y con todas sus piezas debidamente fijadas y estáticamente dentro de frías vitrinas, estaba definitivamente obsoleto. Desde hace algunos años, en Europa han comenzado a montarse museos integrales. La relacionadora pública, María Teresa Varas, experta en comunicación museológica, nos explicó cuál es la diferencia entre ambos. —Tomemos el caso de los grandes museos que habitualmente se exponen arte: pinturas, esculturas, tapices, orfebrería y otros, por separado y completamente aislados de su contexto. Por otra parte, en zoología también se reproduce la distancia expositiva existente. En cambio, ahora todo se agrupa de manera natural, recreando el medio ambiente en el cual estas cosas existían. Se muestra al hombre que las fabricaba y utilizaba, rodeado por ellas y los animales que estaban en su mismo ecosistema reproductivo o de lugar de hábitat. Así, quien contempla la exhibición puede formarse una idea mucho más completa de cómo fue el pasado de la humanidad y también de cómo son actualmente otros lugares que él no ha visitado, pero que puede conocer a través de esta recreación museográfica. Al parecer, se trata de la primera renovación de este tipo que se realiza en Sudamérica, y se efectúa precisamente en uno de los museos más antiguos del continente (que fue fundado por el naturalista francés Claudio Gay en 1830).

LOS ORÍGENES

Al iniciar su recorrido por las nuevas salas, quienes concurran al museo ingresarán a un vestíbulo donde podrán apreciar un diorama hecho con diapositivas, sonido ambiental y otros efectos. Este dará una visión global de la evolución de la vida en nuestro planeta. Posteriormente se dará paso a la "Sala de Introducción". Allí se explicará el hombre primitivo en sus inicios más básicos. Este será el lugar representativo de la primera etapa del hombre en la prehistoria: cazadores y recolectores, comunidades nómades y hábitats primitivos, en su desarrollo y como eran sus costumbres, su diversidad y

agrupaciones para hace miles de siglos. Para graficar cómo cazaban a los enormes animales, se modeló a varios grupos de homínidos anormalmente unidos en una especie de alianza, para matar mamuts en masa. Así se explica la lucha por la supervivencia y así se explica la falta de recursos. Las replicaciones correspondientes (en resina y otras salas) se encuentran inscritas en paneles ubicados entre salas y para consulta permanente. Como una forma de usar mejor el espacio y emplear todos los elementos necesarios para la interpretación cabal de cada tema expuesto, se trabajó especialmente el sistema de paneles con vitrinas integradas transparentes y vitrinas adosadas que se integran armónicamente al edificio. En el caso de la Sala Introductoria, se dispusieron restos de animales extinguidos que poblaron Chile en tiempos prehistóricos, restos de huesos de un mastodonte que se encuentra en la Región y dos esqueletos completos de oso marsupial. Es muy posible que en este lugar se instale también el cráneo de bisonte que fue descubierto durante una visita a nuestro país por los primeros astronautas norteamericanos que pisaron el satélite natural (y que es algo que cualquier persona que sueñe con el espacio tiene que conocer).

VIAJE POR CHILE

En la sección número tres se inicia un recorrido a través de Chile, partiendo del altiplano hacia el sur… Y el primer espectáculo es realmente bello. Se trata de un diorama de alrededor de 15 metros de largo, en el que se muestra a todo color una escena del desierto precordillerano, habitado solamente por animales de la región como ñandúes, garzas, taguas y vicuñas. El diorama consiste en una mezcla de primeros planos reales (en este caso piedras, arena, pastos secos y animales disecados que dan la impresión de estar vivos), que se confunden con un fondo pintado de manera muy realista (que acá reproduce las montañas y el cielo). El paso entre el primer plano y el fondo es muy gradual y está hecho de tal manera que ambos se confunden. Para reforzar la impresión de realidad, se instaló un juego de luces automáticas que van dando alternativamente las tonalidades propias de las diversas etapas del día: amanecer, atardecer, etc.

CON AUDÍFONOS

También, mediante el uso de audífonos que se entregan a la entrada, es posible escuchar los sonidos ambientales de cada escena, como el rugir del viento, el graznido de los pájaros y el grito de los animales. El hombre andino está presente en otra representación, vestido con sus ropas típicas, hilando lana en un huso primitivo, sentado a la puerta de su rústica vivienda y frente a un huanaco auténtico que descansa plácidamente. En otra escena muy representativa de la fauna nortina, se aprecia a un zorro escondido entre unos matorrales, acechando a un par de flamencos que retozan incautos.

HACIA EL SUR

En la cuarta sala está el litoral del desierto, también graficado por medio de dioramas, con animales verdaderos y fondos pintados. El primero muestra un ambiente costero, el que se presenta poblado y provisto. Está dividido en ambientes como el margen del mar que se extiende como las rocas. En otro sector temático, se ve el "desierto florido" [fenómeno sorprendente, que se produce una vez al año]. Revoloteando en torno a la repentina vegetación se ve una mariposa y abajo corre una chinchilla. En esta sala también hay una maqueta del observatorio del cerro Tololo, con explicaciones sobre este lugar, conocido por los astrónomos de todo el mundo, por sus óptimas condiciones de visibilidad. El observatorio está en la Cuarta Región. Avanzando el sur se encuentra a una "vedette" del Museo. La Momia, del cerro el Plomo. Se trata de una pieza de enorme valor arquelógico que fue encontrada en 1954 en Puente Alto, por unos arrieros que estaban a 5.400 metros de altura. La momia corresponde a un niño inca de familia noble, que cuando tenía unos diez años fue sacrificado al dios Sol, durante una ceremonia bastante corriente en esa cultura precolombina. Se supone que luego de un acto ritual en el que participó toda la comunidad, el niño, vestido con sus mejores galas, fue embriagado con chicha y transportado hasta la cumbre del cerro, donde se lo abandonó para que muriese congelado en honor al dios. Eso explica la posición encogida (ver foto) que el niño tomó intentando protegerse del frío. El congelamiento también permitió la excelente conservación del cuerpo. Para mantenerlo, actualmente se lo protege dentro de una vitrina a muy baja temperatura. En la siguiente sección está la exuberancia del sur chileno. Los dioramas reproducen bosques y praderas. Los detalles están cuidados al máximo. Reinando en la sala, dentro de una gran vitrina central, hay dos hermosas águilas disecadas, que permanecen en su nido en actitud de vigilante defensa para proteger sus huevos. En un costado se exhiben diversos trozos de carbón mineral. El texto de un panel narra cómo se formaron durante miles de años, a partir de árboles que se fueron petrificando. Al frente se ve una rama que reproduce un bosque valdiviano con loros de aspecto insolente. Hay también un grupo de araucarias enanadas, con un pájaro carpintero y otras avecillas típicas del extremo sur.

SIN SALIR DE SANTIAGO

El resto de las salas están cerradas incluso para los curiosos periodistas, de manera que no te podemos contar qué elementos tienen. Pero lo que sí te aseguramos es que, si quieres viajar por todo Chile sin moverte de Santiago, tendrás que visitar el museo. En todo caso, te adelantamos que las demás salas estarán dedicadas a los lagos, archipiélagos de Chiloé y Aisén con canales, los campos de Magallanes, el extremo sur, el territorio antártico, islas esporádicas

y el Océano Pacífico, y a reconstrucciones plásticas de fauna de la época del Pleistoceno. En las dependencias antiguas que serán refaccionadas se instalarán las numerosas colecciones que ha ido adquiriendo el museo en su siglo y medio de existencia. Entre ellas está la mayoría de los "tipos" de la flora y fauna chilenas, incluyendo muchas especies ya extinguidas, que sólo se pueden conocer y estudiar en este lugar. Está, por ejemplo, uno de los únicos ejemplares del "mango" (Bromus mango), que era una especie de cereal cultivado por los araucanos antes de la llegada de los españoles y que ya no existe. Aparte de la Momia del Cerro El Plomo, la completa colección arqueológica incluye otros dos "tesoros". Se trata de las "tablillas parlantes" y un bastón de mando con inscripciones de Isla de Pascua, que hasta la fecha nadie ha podido descifrar. Por otra parte, la colección de insectos cuenta con más de 90 mil ejemplares diferentes. Y, por último, están los fósiles de moluscos y de enormes animales que poblaron nuestro territorio en épocas muy lejanas. En el Museo de Historia Natural existen diversas secciones, cada una de las cuales cuenta con por lo menos un laboratorio o taller donde se realizan trabajos de investigación, conservación y mantenimiento de las diversas piezas. Dentro de la Sección Botánica, por ejemplo, hay un laboratorio de plantas criptogámicas (que no dan flores) y otro de plantas fanerogámicas (que sí las dan). Otras secciones son: la de Antropología, que cuenta con más de 40 mil objetos de fabricación indígena; la de Entomología, que tiene amplia colección de mariposas de todo el mundo; de Geología, que tiene tres laboratorios. En el de Mineralogía está una de las colecciones más completas de minerales chilenos que existen. La Sección Geológica, por otra parte, posee uno de los ocho únicos ejemplares capturados de la "comadrejita trompuda". Una de las labores principales de sus tres laboratorios es conservar varias de las colecciones de vertebrados chilenos. La Sección Hidrobiología, que fue creada en 1950, tiene como tarea principal conservar las colecciones nacionales de invertebrados acuáticos y peces y realizar investigaciones sobre la vida de los organismos acuáticos desde diversos puntos de vista, como, por ejemplo, taxonómico, biogeográfico y ecológico. Para cumplir mejor con su función educadora, se integró a las secciones del museo un Departamento Educacional, formado por profesores-guías que van explicando a los visitantes los contenidos de las diversas salas de exhibición. Además atienden las consultas individuales de los estudiantes que se acercan a ellos y los asesoran en sus tareas de investigación mediante charlas y muestrario de diapositivas. Por último, te podremos contar que en el museo funcionan desde 1967 las Juventudes Científicas de Chile, a las que pertenecen muchísimos adolescentes que pueden desarrollar allí todas sus inquietudes en este campo. El trabajo de esta institución culmina tradicionalmente en septiembre con la Feria Científica, auspiciada por Conicyt y la Academia de Ciencias del Instituto de Chile. En la

Feria se muestran los trabajos más interesantes de los científicos en potencia".[101]

Imagen de la Sección de Taxidermia. Museo Nacional de Historia Natural (1980).

[101] "*Adios al viejo Museo"* La Tercera. Suplemento Apuntes.(1980). Fotografías: Carmen Ossa. La Tercera.

Imagen de diorama de escena de sociedad mapuche. Museo Nacional de Historia Natural (1980).

Imagen antiguo pasillo de exhibición de minerología. Museo Nacional de Historia Natural (1980).

Exposición de muestras zoológicas. Museo Nacional de Historia Natural (1980).

Grete Mostny se desempeñó como conservadora del MNHN entre los años 1964 y 1982, sucediéndola el ingeniero y arqueólogo Hans Niemeyer entre los años 1982 y 1990. El museo fue entregado con una importante red internacional de contacto y un potente proyecto de renovación. Su exposición museográfica sobre “biodiversidad”, había sido inaugurada como corolario a su gestión, dejando todo el primer piso integrado en una exhibición que comprendía dioramas de primera generación, aún preservados hasta nuestros días. Pero con los años el estado y el funcionamiento la exhibición fue perdiendo su carácter audiovisual: las pantallas dejaron de funcionar, los diaporamas ya no se proyectaron más y el sistema de audio habilitado para escuchar con audífonos quedó inutilizado. El suelo, revestido de goma de alta densidad para alto tráfico, fue deteriorándose con el tiempo, llegando a presentar un estado lamentable. Más tarde, si la memoria no me engaña, la necesidad de un suelo que diera seguridad a los visitantes por el desprendimiento de las piezas de goma, se optó por reemplazarlo por linóleo o vinílico gris de apariencia vulgar. Pero esto solo es un detalle de un proceso de abandono que fue revertido lentamente durante la administración de la DIBAM por los gobiernos de la Concertación. Debieron pasar 20 años para volver a recuperar el estándar museográfico que dejó Grete Mostny en su retiro.

Diorama del Museo Nacional de Historia Natural. Originalmente elaborado en 1982. Fotografía del autor (2019).

Sección de exhibición del primer piso del Museo Nacional de Historia Natural. Originalmente lanzado en 1982. Fotografía del autor (2019).

Diorama del Museo Nacional de Historia Natural. Originalmente elaborado en 1982. Fotografía del autor (2019).

Hall Central del Museo Nacional de Historia Natural. Fotografía del autor (2019).

Diorama y sección de exhibición del primer piso del Museo Nacional de Historia Natural. Originalmente lanzado en 1982. Sus textos y presentación cromática fue renovada en las últimas modernizaciones de su exhibición. Fotografía del autor (2019).

Réplica de la momia del niño del cerro El Plomo. Primer piso del Museo Nacional de Historia Natural. Fotografía del autor (2019).

Los elementos estructurales de la exhibición de “Biodiversidad de Chile” inaugurada en 1982 siguen vigentes en la actualidad. Primer piso del Museo Nacional de Historia Natural. Fotografía del autor (2019).

Las juventudes de los ´80 desde una óptica personal

Una mañana de sábado de marzo de 1983 mi sobrina, Vanesa Tobar Leyton, fue a recogerme a casa sin aviso, para invitarme al parque de la Quinta Normal sin aviso previo. Salir un sábado era poco más que un sacrilegio, pero su condición de ir acompañado me impuso una obligación. Después de una caminata por calle Santo Domingo, por el costado de la Basílica de Lourdes, entramos al parque y casi al frente encontramos un edificio blanco donde estaba su punto de destino. Era el edificio "Pabellón Claudio Gay", una propiedad de la Ilustre Municipalidad de Santiago que fue entregada en comodato por 20 años al Museo Nacional de Historia Natural, que sirvió de bodega al museo tras la modernización de su exposición que implicó el retiro del Hal, central de la colección de animales disecados procedentes de otros continentes y que ya parecían extemporáneos a la idea de un "museo vivo" y moderno que la Dra. Grete Mostny. También albergaba un centenar de jóvenes ordenados en diferentes "centros" temáticos de disciplinas tan diferentes como cirugía experimental, botánica, taxidermia, entomología, aeromodelismo, arqueología…. Nos incorporamos a la sesión de trabajo del "centro de cirugía experimental". Ese no era el primer encuentro con las "juventudes". En 1980 asistí a unas sesiones del centro de cirugía y más tarde pedí incorporarme a las "juventudes". La encargada de la administración, la profesora Zita Pña, me dio una ficha de inscripción; no obstante, tenía nueve años. No me aceptaron, ya que la edad mínima era de 11 años, pero me dijo que conservara la ficha y que en unos años más regresara; sin embargo, podía asistir a sus reuniones en calidad de oyente. Así fue, y en 1983 ya era parte del centro de "botánica", sellando ese año 1983 con el proyecto "*Brotes de semilla. Otra fuente de salud*", y en 1984 con el proyecto "Teñido vegetal".[102]

En el año 1985, tras el terremoto, me reincorporé a las sesiones de trabajo del "Centro de Arqueología", liderado por su monitor Carlos González Godoy. Ciertamente, desde ese año tuve una mayor aproximación a la institucionalidad de las "juventudes". También se definieron mis intereses en términos de lecturas "científicas". EN 1986 se ampliaron mis lecturas a los libros de prehistoria de Osvaldo Silva. También accedí a los artículos de la Revista Chungará, distribuida en Santiago por la Librería Universitaria, a través de la cual conocí los trabajos de Jorge Hidalgo en etnohistoria y Olaf Olmos en antropología. También comencé a admirar los trabajos de Hans Niemeyer y Virgilio Schiapacasse, quienes conocí en un contexto de cotidianeidad en mis visitas al museo. De forma paradigmática destacaba la figura de Rubén Stehberg, de quien ya había leído sus trabajos en el sitio Huechún, del pucará de Chena y su "*Diccionario Arqueológico de Chile*".

[102] Información proporcionada por Karla Jazmín Contreras. Área de Educación del MNHN (2025).

Mi padre fue un entusiasta de esta nueva militancia. Mes a mes me sacaba a pasear y me compraba libros como "*Introducción a la arqueología*" de Gordon Childe o antiguas actas de congresos de arqueología. Comencé a construir una biblioteca que se hizo significativa con el tiempo en ciencias sociales. Y mi señora es arqueóloga, pero ese es otro cuento.

Los diferentes centros trabajaban divorciados del museo. No existía una relación tutelar con las sesiones de investigación. Los talleres o centros tampoco poseían un diseño curricular o de temáticas. Cada monitor trabajaba desde sus nociones básicas disciplinarias o sus "saberes", amalgamados durante su participación en los años de trabajo en las "juventudes". La relación con los padres y apoderados era escasísima. Los niños y jóvenes trabajaban con una autonomía y sistematicidad admirables. Por ejemplo, Juan Carlos Núñez, miembro del centro de cirugía experimental, permaneció en la institución por más de 11 años y se fue transformando en el integrante más antiguo de las "Juventudes", adentrado en sus estudios superiores. El único adulto que estaba en el edificio, los sábados de trabajo, era el encargado de las "juventudes" y un colaborador o asistente administrativo. No recuerdo que existiera apoyo para el aseo, pero el edificio, destartalado y todo, su primer piso se mantenía en condiciones aceptables.

Tras el terremoto de 1985,[103] el roñoso edificio Pabellón Claudio Gay pasó a ser francamente peligroso para el trabajo de los niños. El tercer piso se mantenía clausurado, pero la mayor aventura juvenil era visitar esas dependencias y ver un mundo culto y maravilloso con animales exóticos ocultos tras ventanas polvorientas. El desastre que causó el terremoto debió haber inhabilitado el edificio, pero la responsabilidad y el estoicismo hicieron que siguiera funcionando. Las salas del entrepiso (escalera a la izquierda) eran del centro de cirugía experimental y su cielo raso de yeso se había desprendido y el restante amenazaba por descolgarse. Los pisos parecían que por décadas no se habían encerado. En el edificio campeaban las ratas, así como en todo el parque, y sus huellas quedaban marcadas en el polvo del tercer piso. Secciones importantes del edificio carecían de electricidad y pocas salas habían sido instaladas recientemente. El espacio mejor mantenido era la oficina de administración, accesible desde el Hall Central a mano derecha, cruzando una mampara de vidrio y subiendo un par de escalones.

[103] El 3 de marzo de 1985 a las 19:47 de la tarde un sismo de magnitud 8 MW remeció las regiones de Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Maule y en menor medida Biobio. El epicentro estuvo localizado en el mar, entre Valparaíso y Algarrobo, a unos 20 km de la costa y unos 15 km de profundidad.

Tras ella, una puerta daba acceso a la sala en la que se cobijaba la colección de libros de la Biblioteca Pública N° 13. Estaba destinada al apoyo de los niños de las "juventudes", pero lo cierto es que en los 10 o nueve años que estuve allí no observé que los libros fueran usados por ningún niño ni niña. jamás. Los libros "*no se prestaban para evitar pérdidas…*", y no había acceso, ni libre ni restringido ni a la sala de lectura ni a los libros. Ello generaba una enorme frustración de parte de los integrantes de las juventudes, ya que era una de las formas de negarles un apoyo real a quienes —en los hechos— mostraban ser dignos de confianza y de apoyo. Repito, los, libros nunca se utilizaron ni se prestaron a los niños, por más de una década. Quizás se han conservado en el tiempo, pero por el costo de mantenerse intocados y impolutos, manera con la que solo se consiguió degradar la idea con la que se formó la biblioteca de apoyo al trabajo científico de niños y jóvenes.

Los salones principales, cruzando el hall de entrada y traspasando la galería o pasillo principal, tenían su piso de madera, bien conservado. En esas salas sesionaba el centro de arqueología. Un viejo pizarrón abatible o de dos caras era el centro de trabajo. Las sillas eran metálicas, como las que distribuyó media década atrás la Municipalidad de Santiago. De esas sillas estaba dotado el Liceo Miguel Luis Amuategui, pero en mejores condiciones. Hacia mediados de 1987, tras la elaboración de un proyecto de recuperación elaborado por los propios jóvenes, don Hans decidió habilitar el tercer piso y se realizó una limpieza del edificio retirando las enormes cantidades de escombros y elementos de antiguas exhibiciones inhabilitados por su deterioro; fierros, madera podrida, fragmentos de cemento, mucho yeso y madera, etc. Fue un salto cualitativo en la mantención del edificio, aparejado de un esfuerzo de restauración y pintado del edificio del Pabellón Claudio Gay. Por nuestra cuenta corrió la limpieza interior: limpieza, trapeado, encerado. Una proeza para un puñado de e jóvenes. Más tarde, en sus dependencias se realizaría un coloquio sobre la ciencia juvenil, con representantes de diferentes regiones del país. Con la habilitación del tercer piso, el centro de arqueología funcionaba en una de sus salitas. Con una mesa hecha por mi padre, más dos bancas de madera, teníamos un nuevo centro de operaciones.

Comencé a trabajar en 1985. En los registros consta mi participación en los proyectos presentados en las Ferias Científicas en 1986 con "Evidencias prehispánicas: población Aconcagua en el sitio el Manzano", y en 1987 "Evidencias prehispánicas población diaguitas en el sitio Punta" y "Cronología para petroglifos de la III y IV región, Punta Chungo".[104]

[104] Información proporcionada por Karla Jazmín Contreras. Área de Educación del MNHN (2025).

Las juventudes científicas y la vida escolar en el colegio básico se transformaron en el centro de mi pequeño mundo, y en esa balanza las "juventudes" eran más importantes. El colegio llegaba por añadidura, forzosamente. Sábado a sábado se forjó una relación de intereses comunes, trabajo y lealtad amistosa con quienes convergían allí, sin ninguna obligación, solo el compromiso de trabajar. El resultado natural de todo un año de trabajo era la generación de un "Proyecto de Investigación", con la finalidad de ser presentado en la Feria Científica Juvenil que anualmente organizaba el Museo.

La segunda mitad de los años 80 puede considerarse como la más exitosa de ese evento. Los auspiciadores, a los que se sumaba el Banco de Chile, ponían al menos una vez al año al museo en la prensa y en los medios audiovisuales. Su fuerte institucionalización fue parte de un "deber ser" del museo, pero la institucionalidad de las juventudes científicas funcionó por la inercia de la fuerza que se le imprimió al proyecto la década anterior. La relación del museo con las "juventudes" era, básicamente, la de proveer una administración desde su equipo de profesores del Departamento de Educación y procurar la manutención del edificio. Pero a los ojos de una mirada más adulta, todo ese trabajo se había dado en un contexto de ausencia de responsabilidades respecto del trabajo con los niños y jóvenes, la desatención y la falta de deber de cuidado. Por muy buenas que fueran las intenciones, en la actualidad es imposible mantener una organización con fines académicos así, menos por el apoyo y requerimientos de mediación que demandan los niños y jóvenes. Dentro de estas contradicciones se encontraba el viejo debate de la "relación" entre el taller o centro de arqueología y la Sección de Arqueología y el MNHN. En efecto, entre 1985 y 1987 era inexistente; no obstante, se dejaron sentir las críticas de que el accionar del centro se oponía a las definiciones de la Ley 17.288 de Monumentos Nacionales. Es que el trabajo de los centros no era puramente teórico; abordaba el trabajo científico experimental y la observación, registro e intervención de sitios eran parte del trabajo estudiantil. Sin embargo, las "juventudes" eran organizaciones que dependían de una institución estatal y que funcionaban gracias a los recursos del Estado, dirigidas, en última instancia, por funcionarios públicos. Pero la relación entre la sección de Arqueología y las "Juventudes" era algo que se podía describir como un divorcio. Se decía que cuando recibían visitas de los niños de las "juventudes" se "perdían libros", por lo que las visitas se habían clausurado. Para apersonarse allá se debía tener valentía… el ambiente —de la Sección de Arqueología o Antropología— claramente no era para atender inquietudes infantiles. Mi primera visita personal a la sección fue algo desafortunada. Me envalentoné para visitar a Nieves Acevedo o a Miguelangel Azocar.

Un cambio inesperado fue precipitado por la incidencia del reportaje de Carmen Eugenia Bravo, periodista de La Tercera, que elaboró una crónica sobre las "Juventudes Científicas", calentando el ambiente para el inicio de la XVIII Feria Científica Juvenil de 1987. Era el

reportaje para la sección Crónica, titulado "*Los niños sabios de la escuela Invisible*", del que hemos dado cuenta al inicio de este trabajo compilatorio. Allí Bravo expone:

> "*Serpientes, gatos monteses, loicas y jilgueros lloverán de los árboles de la Quinta Normal el próximo sábado. En plena naturaleza, científicos debutantes de 12 a 21 años se preparan para su momento estelar, la XVIII Feria Científica Juvenil. Una jornada semillero de inventos espectaculares y cita obligada de los caza-proyectos que exportan inteligencia de la juventud nacional.*
>
> *—Oye loco ¿qué estás haciendo?*
>
> *Una mano biotécnica en la que se mezcla la electrónica, la computación y la biología.*
>
> *—¿Y para qué sirve?*
>
> *Podría usarse para implantársela a una persona que haya perdido la suya.*
>
> *Los interlocutores tienen 15 años. Pero no hay que asombrarse porque están haciendo ciencia. Y, como ellos dicen, "el hecho de hacer ciencia implica una forma distinta de pensar".*
>
> *¿De dónde vienen estos niños sabios? De un colegio invisible que este mes de octubre cumple 20 años funcionando en nuestro país: Las Juventudes Científicas de Chile*
>
> *Semillero antiguo de muchachos de 12 a 21 años, del que han salido inventos espectaculares. Proyectos que han representado a Chile en ferias científicas internacionales. Sitio de encuentro de los caza-inventos que exportan ideas. Una jornada semillero de inventos espectaculares y cita obligada de los caza-proyectos que exportan la inteligencia de la juventud nacional. Ámbito científico donde se generan la curiosidad inquieta, el conocimiento y la imaginación de los jóvenes sembradores de ciencia en el país.*
>
> *JUVENTUDES CIENTÍFICAS*
>
> *De un recuerdo doloroso nació esta iniciativa. Fue la experiencia de la post guerra, con su desesperanza y escasa canalización vocacional de la juventud, la que impulsó a la doctora Grete Mostny exdirectora del Museo Nacional de Historia Natural, a fundar las "Juventudes Científicas" en octubre de 1967. Desde entonces, las "Juventudes" nunca ha dejado el museo. "Allí llegan los chicos golpeando puertas. Espontáneos, pasándose el dato de unos a otros y terriblemente interesados., dice Edelmira Quiroga., encargada de la actividad. La espontaneidad interesada se causa a través de 11 centros que funcionan*

todos los sábados: arqueología., ecología., entomología., computación., fisiología experimental., fisiología humana., física., ciencias biológicas, aeromodelismo., taxidermia y mastozoología. (Estudio de los animales). Y como los temas de estudio e investigación no se imponen, surge de las pasiones de los chicos cuando la disciplina deseada no se imparte, los interesados crean su propio centro. Una ojeada a la evolución de dos décadas, muestra un proceso de afianzamiento paulatino. Los pioneros fueron 30 jóvenes agrupados en cuatro centros. En 1970 la madurez alcanzada por los científicos en ciernes, ya podían desarrollar sus propios proyectos, trajo como fruto la Primera Feria Científica Juvenil que se hizo en el país. Eran sólo 110 muchachos. Hoy unos 300 presentan 98 proyectos. En la XVIII . Feria Científica Juvenil, que se realizará entre el 3 y el 7 de noviembre próximo.

ARQUEOLOGÍA A LOS 15 AÑOS.

Un gigantesco esqueleto de un elefante. -que parece terriblemente desazonado entre andamios y pintores- da la bienvenida a los que ingresan a la casona que alberga a los científicos juveniles de la Quinta Normal. Del esqueleto, - que nos recuerda su colega a la ballena azul del Hall del Museo - se pasa a una oficina donde están los monitores. Son también muy jóvenes, pero poseen los conocimientos para servir de guías. A los miembros de las "juventudes". ¿Se imaginan a un chico de 15 años estableciendo contactos con los arqueólogos del Museo Arqueológico de la Serena. "para trabajar en conjunto"? ¿O encabezando una expedición arqueológica en terreno para "hacer una la recolección superficial del período agroalfarero, en Los Vilos? Alfredo Gómez., alumno del segundo año medio del Liceo Amunátegui lo ha hecho. En un año le ha puesto dinamita al centro de arqueología. Impresiona por su inteligencia lúcida y reposada. Por la claridad de sus objetivos y un lenguaje fluido armonioso de un nivel de vocabulario que rara vez se da en gente de su edad. Nuestro objetivo es definir la cosmovisión del aborigen chileno. Conocer a nuestros antepasados – explica-. Para los intereses profundos, para los intereses profundos, -como en el amor -no hay edades. A los 11 ingresó a las juventudes. A los 13, junto con sus compañeros, se embarcó en una investigación de largo aliento "reconocer un sitio arqueológico donde se evidencia todo el desarrollo cultural del periodo agroalfarero. (300 - 1436 d.C.) de la cultura molle y diaguita en Los Vilos". Y como no se trata de una "mera consulta bibliográfica", recolectan en terreno cerámica, elementos líticos y herramientas. Aplicaron el método científico para extraerlos y como había que restaurarlos, simplemente formaron un laboratorio para hacerlos. Enfatiza: "me gusta hacer este trabajo porque soy chileno. Y uno de nuestros deberes es conservar el patrimonio de nuestros ancestros. Lamentablemente lo destruimos. Lo pisamos". El grupo del Alfredo trabaja sin asesoría profesional,

a capela, sin embargo., los que realmente buscan, encuentran. y en septiembre cantaron victoria. Tomaron contacto con los arqueólogos del Museo de la Serena y de Huasco, "ellos no son cerrados como los de acá. Hacen una excelente labor con los jóvenes de la región y dicen que el trabajo es igual o superior al de los arqueólogos profesionales". Laboratorio y contacto profesionales alcanzados en un año. Más una investigación de 3 años cuyos resultados mostrarán en la próxima Feria Científica Juvenil. Esta es una muestra de la garra de una camada de chicos que no se sientan a llorar por frustraciones, sino que, sea como fuere "hacen ciencia"…."[105]

Dicen que los ebrios y niños no mienten. En efecto, el reportaje generó escozor en el museo, pero tampoco se hizo nada para corregir la situación, enmendar los errores formativos y seguir un trabajo con asesoría y mediación profesional. Yo y mi "*bocota*", y "*sin querer queriendo…"* había ahondado un conflicto silencioso, propiciando la apatía, el desinterés, la desatención y la crítica gratuita a nuestro trabajo. Sin embargo, en las "Juventudes" todo el mundo se tomaba muy en serio lo que hacía, y no se perdió tiempo en preparar una publicación formal y organizar presentaciones del tema en congresos regionales y fuera del país. La periodista Carmen Eugenia Bravo, no obstante, tenía razón en su alegoría: las Juventudes Científicas de Chile" era una "*Escuela Invisible*" que a esas alturas arrastraba una historia de veinte años. Todos esos niños y jóvenes comprendían claramente la responsabilidad de darle continuidad a esa "tradición formativa".

Integrantes de las "Juventudes" junto a marcos Biskupovic (1987), en visita al Museo Arqueológico de la Serena, IV Región. Archivo del autor. De espaldas, Claudio Loader, integrante del Centro de Arqueología.

[105] "Los niños sabios de la Escuela Invisible" por Carmen Eugenia Braco. La Tercera. Santiago de Chile. Lunes 19 de octubre de 1987.

Una mañana de sábado, desafortunadamente, encontré la puerta abierta de la sección, entré y me asomé a la primera oficina a la derecha de las escaleras de acceso. Era la oficina de Rubén Stehberg. No alcancé a decir: "*disculpe*…", y un grito gutural y ensordecedor de Rubén llamando al funcionario asistente me interrumpió y arranqué del umbral. Él estaba en su oficina trabajando en algún artículo relevante. Inicio y fin de la visita. De allí en adelante, se enseñoreó el pánico cuando veía la figura de Rubén en el museo o en las Ferias Científicas. Los años me enseñarían que los temores eran infundados y que Rubén era una de las personas más consistentes, originales, intelectualmente honestas y humanamente formidable que he conocido. No obstante, el espacio no estaba clausurado para nosotros; con el tiempo, gracias a Nieves Acevedo y a Miguelangel Azocar, conocimos el trabajo del museo "por dentro" y los desafíos museológicos que allí enfrentaban esos profesionales. Capítulo aparte, conocer a Hans Niemeyer, inicialmente con una relación distante y formal, evolucionamos a la talla pesada y las bromas. Era un gigante de la ciencia que se había convertido en una persona accesible y confiable. Él me enseñó la palabra "*choreza*", porque decía que no había falta en mantener las Juventudes Científicas ni las Ferias Científicas Juveniles año a año tal como estaban, ya que mantenerlas en el tiempo era una "choreza" del museo. Era una "choreza", en los tiempos que corrían, organizarlas con el esmero con que se hacían. Él estaba en lo cierto. En una época de restricciones presupuestarias, la institución pudo haber renunciado a mantener dos instancias tan suplementarias a su labor original, pero persistió en ese afán, contra viento y marea y a contrapelo de la DIBAM en materia presupuestaria. Las Juventudes Científicas de Chile no eran útiles, pero si necesarias en lo referente a las Ferias Científicas, y ellas seguían -año a año- colocando al museo en la tarima de las comunicaciones nacionales. También, así, se honraba el legado de Grete Mostny, en vida y tras su partida, manteniendo vigente esta instancia de educación y comunicación científica.

En 1985 ya había tenido la oportunidad de conocer a Grete Mostny. Conservé con ella en un par de oportunidades, pero mi edad restringía enormemente las posibilidades de nuestras conversaciones. Sin embargo, y como algo poco habitual, me describió la situación que generó el nacionalsocialismo y cómo la ciencia sirvió de cura para el alma y la mente de la juventud, ya que ella comulgaba perfectamente con la forma de ser de los alemanes. No tenía ni las herramientas intelectuales ni la madurez para comprender esta situación a los 11 años; sin embargo, sabía perfectamente qué había representado la Shoá, ya que años atrás, en la biblioteca de la Universidad Católica del Campus San Joaquín, mi hermano mayor me entregó un enorme libro para entretenerme mientras él estudiaba. El libro describía la situación de los campos de concentración tras la derrota nazi. Las fotos, de gran formato y en color, mostraban cerros de cuerpos rosáceos arrastrados por retroexcavadoras a enormes fosas. Me costó distinguir el motivo de la imagen. En primera

instancia, me pareció una enorme pila de muñecos descoloridos y de apariencia famélica. Mi hermano, con enorme seriedad, me dijo que eran seres humanos. Personas asesinadas por el nacionalsocialismo. Me quedó enormemente claro el tipo de personas que eran esos criminales y la gravedad de sus delitos. Lo demás que he aprendido a través de los años es solo por añadidura.

Hacia fines de 1986 e inicios de 1987 tanto la situación general de las "juventudes" como algunas acciones de la administración contribuyeron a desmejorar la relación con el equipo de monitores (encargados o jefes) de los distintos centros. Se le exigió a don Hans Niemeyer que remplazara a la administración por personal más idóneo. Don Hans nombró temporalmente a Herman Núñez, biólogo y herpetólogo del MNHN, quien tuvo que hacer espacio entre sus actividades científicas para encargarse del bulto. Su personalidad ejecutiva, vertiginosa, rindió frutos. Sin embargo, precipitó un efecto no deseado. Las reiteradas inasistencias del monitor de arqueología hicieron que, de manera sumaria, fuera destituido el monitor original, nombrando al sujeto que estaba allí, en la reunión, representando al centro de arqueología. Me nombraron monitor de arqueología, ante el asombro y anonadamiento de los otros monitores, todos amigos del monitor saliente. Aquello me dejó en una situación muy feble, ya que todo tenía más pinta de "golpe de Estado" que de reemplazo normal. González no regresó más; el golpe fue de facto, y mis relaciones con mis pares monitores fueron complejas porque la mayoría eran jóvenes mayores que yo, de edad universitaria. Pero con el tiempo, las cosas se fueron normalizando.

Mis preocupaciones eran simples: estudiar y preparar los temas de trabajo sesión por sesión y mejorar las condiciones de trabajo de los jóvenes. Preparamos una serie de ámbitos de trabajo junto a Claudio Loader Garrido, un virtuoso integrante del centro de arqueología, orientándonos a proyectos como la restauración del tercer piso del edifico, la elaboración de una pequeña exposición temática y la realización de un conversatorio juvenil sobre las condiciones de la enseñanza de la ciencia paralelo a las Feria Científica Juvenil de 1986. Hacia 1987 realizamos proyectos de mayor envergadura, visitas a la IV Región y trabajos en terreno sin supervisión.

Tuvimos la oportunidad de conocer a profesionales como Gastón Castillo y Marcos Biskupovic del Museo de La Serena, Percy Dahuelberg de Arica y a Osvaldo Silva, a quien en 1987 le informé de la existencia del sitio arqueológico de Cerro La Cruz en el valle del Aconcagua. Sincrónicamente, Carlos González hizo lo mismo, informando de su existencia a la sección de Arqueología; Arturo Rodríguez Osorio (1932-2020) emprendió el estudio sistemático del sitio. Nosotros aportamos entregando la información y piezas que

teníamos del sitio, las que se incorporaron en el reporte elaborado sobre el sitio. Para mayor formalidad, la sección nos dio certificados sellados por el Museo por la entrega de los objetos. No obstante, la relación siguió en los mismos términos, sin asesoría directa, sin dirección y sin críticas explícitas.

Herman Núñez no pudo continuar en el esfuerzo y fue reemplazado por un funcionario profesional de la DIBAM, Edelmira Quiroga Caqueo (bibliotecaria). Su profesionalismo, dedicación y exceso de celo terminaron por sepultar la relación con los monitores de los centros de las "juventudes", acusando desatención y maltrato. Entre los aspectos más deficitarios de la administración fue la precarización del trato humano. Al final de cuentas, las "juventudes" funcionaban con amor. No eran trabajadores remunerados, por lo que eran particularmente sensibles al establecimiento de jerarquías, mandatos, instrucciones u órdenes en condición de obligatoriedad. El eje estructurante del proyecto no era el museo como institución tutelar, sino el compromiso voluntario de niños, jóvenes y monitores, muchos de ellos exintegrantes de las propias Juventudes por muchos años, que transmitían saberes disciplinares desde la experiencia y la práctica. La relación con el Museo Nacional de Historia Natural era fundamentalmente administrativa y logística, sin una dirección académica estricta ni una supervisión sistemática de los procesos de investigación. Hacia fines de ese año, la situación no era reversible, y la mayoría de los monitores presentaron su renuncia a las "juventudes", en cartas dirigidas al director de la DIBAM, Mario Arnello; al director del museo, don Han Niemeyer, y la Sra. Edelmira Quiroga. Era el fin de un período en que la institución de las Juventudes Científicas de Chile funcionó con autonomía y con las definiciones bosquejadas desde la "*Era Mostny*". Las preocupaciones de una institución con múltiples requerimientos, todos prioritarios, hicieron que don Han Niemeyer no atendiera esta situación de crisis. Le dio la despedida al equipo, considerando que era un paso dado a voluntad, sin embargo, la continuidad del proyecto requería otro tipo de gestión y mayor sensibilidad. Más tarde, bajo otros conceptos que desconozco, las "Juventudes" regresaron al regazo del museo, pero se perdió la continuidad de generaciones formadas bajo un modelo pedagógico autónomo, que fue definido desde su origen por la Dra. Grete. Ahora, con otra mirada, se consiguió apoyo profesional, financiamiento del Banco de Chile y se aunó a los esfuerzos del CONICYT. Emergieron instancias como el Proyecto Explora, dejando en la postergación y en el olvido a los jóvenes de la generación de los ochenta. A la renuncia de los monitores se sumó el conjunto de los estudiantes de cada centro, quienes fueron acogidos en el proyecto "Investigadores Juveniles" del Comité Pro Defensa de la fauna y Flora, CODEFF. Entre 1988 y 1989 se trabajó con el apoyo de los padres jesuitas que prestaron las dependencias del Colegio Nuestra Señora de Andacollo.

El MNHN y el CONICYT nos invitó, a mediados de 1988, a representar a Chile en el III Congreso de Ecología y Medio Ambiente a celebrarse en Chile; compromiso del Estado chileno como suscriptor del Convenio Andrés Bello y de la SECAB. [106] En abril de ese año, nos embarcamos en la representación de las juventudes en el evento celebrado en el Centro de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, donde se reunieron representantes juveniles de clubes y talleres científicos de los estados miembros que conforman el Convenio Andrés Bello: Bolivia, Venezuela, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Chile. Una gota colmó el recipiente.

En el transcurso de nuestra preparación de nuestra participación en el evento. Estando un grupo de jóvenes solos en nuestras ocupaciones, en la oficina del secretario científico del museo, colindante a la sección de entomología, atendí el teléfono. Era una madre, pidiendo conversar con un investigador X, acusándolo de haber violentado sexualmente a su hijo. Me contó la historia completa. Sin ambages, me exigió explicaciones de por qué escondía al culpable de la agresión de su hijo, exigiéndome respuestas. Creo que no se imaginaba que estaba conversando con un joven de 17 años. La mujer angustiada y con evidente dolor, no se guardó ningún adjetivo respecto del "agresor" de su hijo. Uno de los investigadores de la oficina cercana, viendo la cara de espanto que puse, se levantó y me quitó el teléfono. La conversación con la mujer fue: "…*no se, no está,… no me importa*…". Colgó violentamente y se retiró. Allí quedé con la piedra atrapada en la garganta. En efecto, algunas veces vi a un grupo de jovencitos, de edad escolar de enseñanza básica, reunirse con un investigador del museo y salir a trabajar a terreno por las mañanas de sábado. Se reunían en la esquina oriente del edificio. No los conocía. Se retiraban con él silenciosamente, cabizbajos, mirando el piso… Esos elementos me llamaron la atención porque no tenían nada que ver con la actitud con la que trabajábamos en las "Juventudes". Además, no los conocía, eran unos verdaderos extraños. Sabía del profesional del MNHN que los acompañaba, porque lo había visto antes, pero ellos no se relacionaban con el resto de los niños. Esta información corrió como pólvora entre los miembros de las "Juventudes", agravando la situación y, finalmente, dándonos la razón respecto de la situación de abandono de ese proyecto. No hubiera tenido más trascendencia todo esto en lo personal, si no fuera porque recibí amenazas de funcionarios del propio museo, que me sugirieron: "…*Alfredo…no te quemes…. Hay gente mala que hace correr información falsa… y uno nunca sabe. Mejor no hablar*…". Ya en los años noventa, me informé a través

[106] Secretaría Ejecutiva de la Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural – CAB. La Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural, es un organismo intergubernamental, con personería jurídica de Derecho internacional público, creado en virtud del Tratado suscrito en Bogotá, el 31 de enero de 1970 y sustituido en Madrid en 1990. https://convenioandresbello.org/que-es-el-cab/

de Roberto Pérez de Arce, que la persona inculpada fue procesada por la justicia y pagó con pena de cárcel. No hay nada de bonito en amenazar a adolescentes; más bien, era una muestra del deterioro del "trato humano" en una institución en un contexto de violencia política y transgresión sistemática de los derechos fundamentales de las personas. Era el corolario de la desgracia y de la negligencia en el trabajo de niños y adolescentes. Lo lamentable es que, en el caso de esos niños, no hubo nadie que los defendiera. Esos mismos funcionarios con "exceso de celo gremial" se hicieron pasar por héroes de la democracia; que resistieron la dictadura desde sus puestos. Lo cierto es que muchos de ellos tuvieron como único y máximo desafío diario, en su calidad de funcionarios públicos escondidos del escrutinio, tal como lo presencié, hacerse su taza de café mañanero —desayuno, diría otro— después de llegar a su puesto de trabajo.

Pero no todo fue malo. En los procesos de investigación, pude atestiguar la infinita solidaridad y pasión con la que algunos investigadores acogían a estos niños de la "escuela invisible". Entre 1986 y 1987 me interesé por el estudio de los restos malacológicos en sitios arqueológicos costeros. En la búsqueda de información me acerqué al museo y pedí la ayuda de María Codoceo Rojas (1909-1998), quien me acogió con una generosidad y ternura infinitas. Me sobrecogió la delicadeza y consideración con que, esperando mi llegada a su laboratorio, preparaba los libros sobre un mesón, intentando darme la máxima comodidad para una tarde de lectura. Buscaba con paciencia la información que requería y la puso a mi disposición incondicionalmente. A falta de información más precisa, me contactó con investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Chile para que me recibieran en sus laboratorios y me ayudaran a resolver el problema de la densidad y dispersión de *Concholepas concholepas* en la costa central de Chile. Esa "academia humana" es la que me he esforzado por honrar y replicar en mis años de docencia universitaria. Mi trabajo académico ha intentado honrar lo que me enseñó la Dra. María Codoceo, replicando su modelo de dedicación respetuosa para solventar las inquietudes intelectuales de los demás, dando a entender que "saber" no es un privilegio. Ese modelo ha guiado mi trabajo en el área de la formación del profesorado en los últimos 20 años. De igual manera y dedicación, Mélica Muñoz Schick, siendo muy pequeño, me prestó apoyo para entender los problemas de difusión de algunas especies vegetacionales en la zona central del país. A saltos, también andábamos detrás de Fernanda Falabella, consultándole sobre las poblaciones agroalfareras tempranas de Chile central. Nunca se negó a una consulta de pasillo y una conversación en medio de las Ferias Científicas Juveniles. También tuve la oportunidad de conversar con Igor Saavedra, Héctor Croxatto y con personajes como Sergio Prenafeta, periodista comprometido con la difusión de las ciencias; raro privilegio para un adolescente.

María Codoceo Rojas (1909-1998). Bióloga chilena. Pionera en la zoología nacional.

Hacia fines de 1987, el formato original de trabajo de las Juventudes Científicas de Chile se extinguió, pasando a su relevo una nueva camada de jóvenes inquietos en quienes cayó la responsabilidad de proyectar su quehacer en las Ferias Científicas Juveniles. Los años ´90 encarnan otra historia y son otros sus protagonistas. Nada tenemos que agregar a ese respecto.

Para don Hans Niemeyer, las Juventudes Científicas, y en particular, las Ferias Científicas Juveniles, tenían un valor y una función únicamente instrumental: resaltada la imagen del museo en los medios chilenos al menos una vez al año. Valiosa situación cuando, más aún, las instituciones culturales estaban en crisis e importaba muy poco al gobierno del régimen de Pinochet. ¿Su valor? Su importancia radicó en que sirvió de catalizador de una red de ferias científicas comunales que organizaba el Departamento de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación. Los premiados a nivel comunal eran seleccionados para participar en la Feria Científica Juvenil del museo, considerada la instancia nacional de presentación de los mejores trabajos. En particular, don Hans era un "hombre de acción", y sus intereses se centraban en el campo de la investigación y en los requerimientos administrativos del museo. No demostró mayor preocupación, interés o amor distintivo por las "juventudes", y no comprendió su naturaleza tal como fue formulada por la Dra. Mostny.

Era una fase de concreción de abandono institucional de modelos formativos basados en la confianza, la autonomía y el respeto por la curiosidad científica infantil y juvenil, bajo el predominio de una concepción escolarizante de los procesos formativos. De esta forma se concretaba la retracción de la preocupación del Estado por la educación, ya que, de forma sincrónica, el Estado se desligaba de los colegios y liceos y comenzaba el proceso de "municipalización" del sistema escolar (1986). Miles de docentes quedaron en condición de máxima precarización al transformarse en funcionarios municipales. Otro error estratégico del proyecto educativo de las "juventudes" es que el paso de los niños y jóvenes por la institución no estaba respaldado por ningún proceso de trazabilidad. Ni su progresión académica era monitoreada. Los niños se retiraban de la institución cuando el proceso de escolarización se complicaba, pudiendo terminar en 8° básico o hacia fines del 4° medio. No existió ningún sistema de apoyo para aquellos niños con "talento científico" que pudiera canalizarse por ingresos especiales a universidades o institutos técnicos públicos o privados. De nada servían la constancia, el mérito o la calidad, los estudiantes dejaban la institución o eran abandonados por el "ciclo natural" que debían cumplir. Los más grandes y con más edad eran quienes fungían como monitores en un proceso natural de relevo generacional. Nunca se gestionó becas, apoyos o beneficios para los alumnos, no obstante las relaciones con el MINEDUC, la DIBAM o el CONICYT. Otro lado, y quizás el mayor error que encierra este proceso, fue amagar un espacio natural de convergencia

social de jóvenes de diferentes contextos socioeconómicos. En efecto, en las "Juventudes" se congregaban niños hijos de trabajadores, de obreros, de campesinos, de jefas de hogar, así como de empresarios, dueños de radio, diplomáticos y políticos. En un contexto en que se acusa que las políticas socio-económicas de Pinochet terminaron por segregar la ciudad en sectores de ricos y pobres, llegando a compartimentalizar a la sociedad de acuerdo con su nivel de consumo, "*guetificando*" a la pobreza en sectores populares donde se concentró la radicación de población vulnerable y la construcción de proyectos de viviendas sociales con escasa infraestructura social. En efecto, las "Juventudes" fue un extraño experimento de convergencia social, donde el conocimiento científico transversalizaba a sus integrantes, aunándolos en torno al conocimiento científico. La clausura de la primera fase de la historia de las "Juventudes" fue el cierre de un ciclo pluralista de un espacio intrínsecamente democrático, en medio de una sociedad que fue fuertemente permeada por prácticas autoritarias. Nadie visualizó la enorme reserva de pensamiento democrático y de ejercicio ciudadano a través de la libre asociatividad y el diálogo abierto entre jóvenes. Fue un triste ejercicio de miopía y de falta de cultura democrática no valorizar la tradición que encarnaban aquellos jóvenes. Eso no se transmitía a través de las salas del museo, ni mediante la acción de los profesionales del museo, era un proceso dialéctico espontáneo que emergía de la socialización de la información de la existencia de las "Juventudes" por el boca a boca y mediante la información entregada por profesores en los colegios, quienes promovían la participación de los alumnos que demostraban mayor interés en las ciencias. Nadie abogó por la conservación de esta expresión de ciudadanía cultural de niños y jóvenes, ni mucho menos se impuso una mirada pedagógica desde el Departamento de educación del museo.

En este contexto, ¿hubo expresiones de clasismo? Sí. Permítame un ejemplo. En los años 1985 y 1986 destacó la figura del monitor del centro de taxidermia, José Peña, un joven de origen popular y ascendencia mapuche, orgulloso de su tradición, extraordinariamente instruido, formal, laborioso y virtuoso en su área de trabajo. Su mejor rasgo, aparte de su lucidez, es la perseverancia. Como monitor, al terminar su escolarización de educación media, comenzó a asistir al Pabellón Gay para ayudar a la preservación de algunos animales disecados que mostraban signos de evidente deterioro por la falta de mantención y por los daños de bodegaje descuidado en el edificio Pabellón Claudio Gay. Con indicaciones e instrucciones precisas de la sección de taxidermia del museo, fue autorizado a trasladar algunas piezas de gran valor a zonas más seguras del edificio: un oso polar, un espécimen de oso gris norteamericano, un tigre asiático, un "Yak" del Tíbet, etc. Con extraordinario esmero se dedicó semanas y meses en realizar una limpieza cuidadosa y sistemática del pelaje de las muestras. Solventaba sus propios gastos, se movilizaba en bicicleta y llevaba una merienda humilde como almuerzo. Muy seguramente hoy contamos con estas muestras gracias a la preocupación de este joven monitor. No obstante, su humildad y su larga permanencia en el pabellón comenzaron a levantar

críticas y a generar incomodidad en los encargados de las “Juventudes”. Frente a la falta de recursos para solventar sus estudios y a la falta de oportunidades que lo aquejaba, nadie abogó por ayudarlo y brindarle una salida: la solución era maltratarlo hasta un extremo inaceptable para que se fuera por voluntad propia. Eso terminó por afectar a todo el grupo de monitores y fue una de las razones que precipitaron la renuncia del equipo de trabajo. ¿Clasismo? Juzgue Ud. ese clasismo que se enseñorea en vastos sectores de la sociedad chilena se expresaba en el interior de las instituciones culturales del país, silencioso, incisivo y, sobre todo, obsecuente y alienador, considerando como agravante que la autoridad del momento en las “Juventudes” era de ascendencia mapuche.

En lo que respecta al museo y a la dirección de don Hans, las decisiones respecto de las “juventudes” no contenían aversión ni arbitrariedad, solo incomprensión de las verdaderas necesidades del proceso formativo interno que había impulsado el propio museo por más de dos décadas, y que, bajo su administración -y su permanente desvalorización-, ya no importaban más. Eso no significó que con el tiempo alcanzamos una amistad personal, encontrándonos en otras instancias como en el edificio de “la placa” en su período de docencia en la Universidad de Chile, o durante nuestros encuentros en los congresos nacionales de arqueología. Años después, durante mi vida profesional, por el fallecimiento de don Hans, pedí permiso para asistir en la ciudad de La Serena a sus funerales. Mi jefa de turno, una orgullosa descendiente de alemanes de apellido Andwanter, me negó la autorización para ir a despedirme. Fue un momento de miseria humana. Aún siento no poder haber participado en su despedida por mi mísera condición de empleadillo de una empresa transnacional colmada pobredumbre. ¿Clasismo? Juzgue Ud.

Ya antes, en 1991 había tocado lastimosamente despedir a la Dra. Grete Mostny en el cinerario del Cementerio General. No hubo signos de tradición judía para ella, quizás expresión de agnosticismo o simple expresión de su carácter eminentemente científico. No tengo respuesta certera. Rubén Stehberg me comentó que la Dra. Grete amaba las Navidades y era la primera en celebrarlas en el contexto amical de la oficina. Sin embargo, su hermano Kurt sí enseñó a sus hijas en la cultura del judaísmo. No hay respuestas para este detalle; sin embargo, su biografía en Wikipedia indica que fue católica. Tampoco importa mucho. En la sala del crematorio, donde he despedido a mis padres y a mi hermana, despedimos a la Dra. Grete. Fui el único representante de la otrora “Juventudes Científicas” y me llamó la atención que Teresa Varas dejara constancia de esa situación en su nota periodística escrita pocos días después en La Tercera. También me llamó profunda y tristemente la atención las pocas personas que asistieron a su despedida, sobre todo ahora, valorando su enorme aporte al desarrollo de la antropología nacional y los cientos de discípulos que tuvo en el ámbito de la antropología, de la museografía, en la docencia de la prehistoria en universidades como la Universidad de Chile y la Universidad de

Santiago. ¿Era el pago de Chile? ¿Fue un cobro de la comunidad científica por “participar” del gobierno del régimen militar o dictadura? -como Ud. quiera llamarla-. ¿Por los despidos políticos que se realizaron en la razia antimarxista de 1973?, que de pasada generó exonerados y extendió un estigma político que duró décadas sobre algunas personas acusadas de izquierdistas. No lo sé. Quizás, tampoco importa. Pero parece que aquí se cumplió la máxima. “*Menos es más*”. Ella había pedido un funeral sobrio. Fue despedida entre un hondo pesar, pocas palabras, pocas conversaciones. Nunca entendí cómo una personalidad de su dimensión humana y profesional se retiró de manera tan sobria y silenciosa. Los homenajes no se hicieron esperar y algunos de ellos están reproducidos aquí para facilitar su acceso al lector.

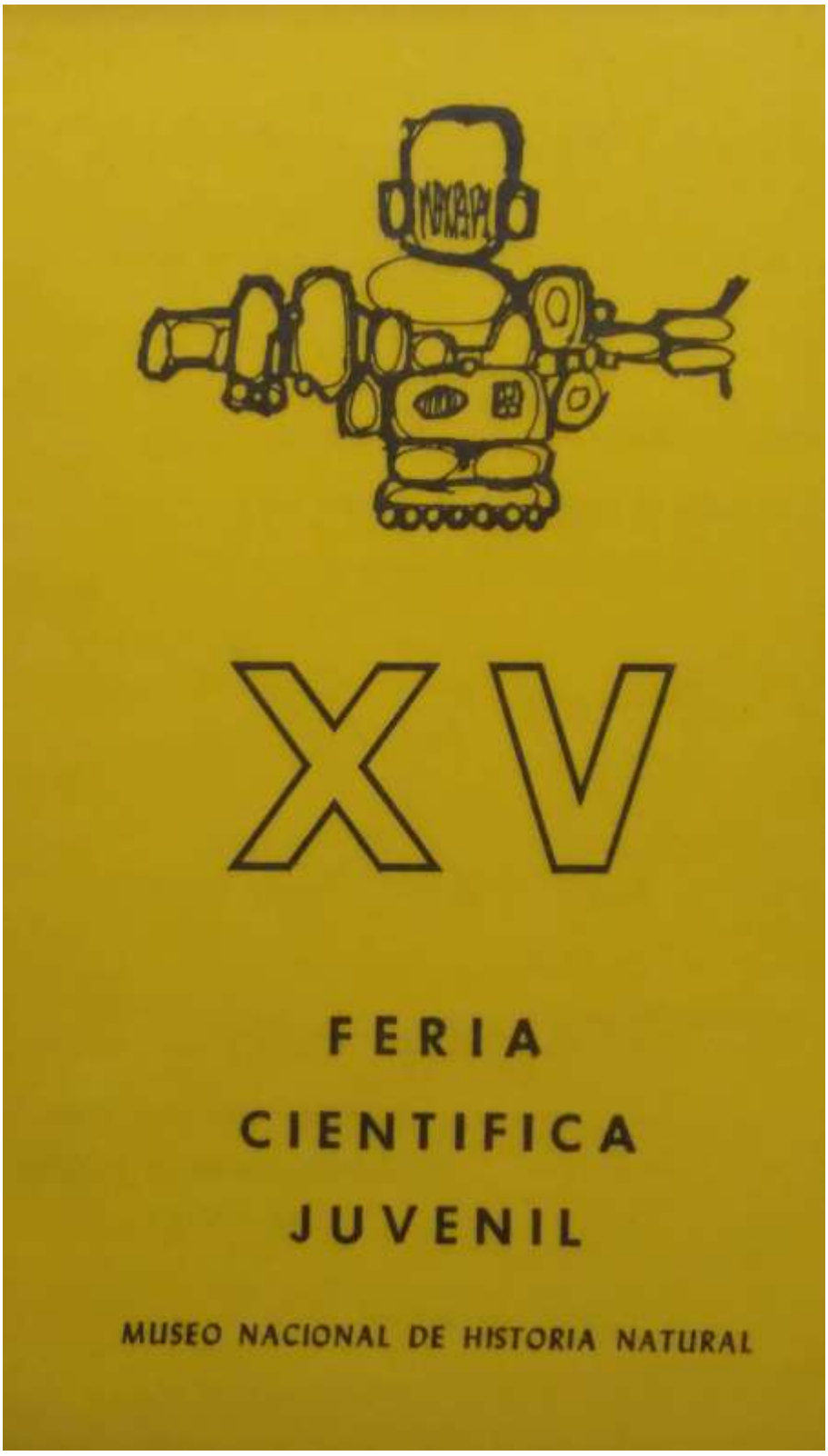
Fueron buenas noticias que el Museo Nacional de Historia Natural dedicara algunas publicaciones conmemorativas a la figura de Grete Mostny. Más aún, la de los proyectos que se han orientado a redescubrir su memoria mediante la creación del Archivo Grete Mostny. Pero estamos lejos de saldar la deuda que tenemos con una mujer chilena valiente, generosa y comprometida con la educación y la cultura nacional. Quizás el Estado de Chile emprenda el esfuerzo de recuperar y dar valor al archivo y a la biblioteca personal de la Dra. Mostny, en posesión de su familia en Estados Unidos. Un esfuerzo de avance, conservación y valorización, fue realizado por Rubén Stehberg (com. Pers. 2026) junto a las sobrinas de la Dra. Mostny, pero la información aún se encuentra bodegada y en espera de su puesta en valor. A falta de interés, la Universidad de Viena podría dedicar tiempo, recursos profesionales y fondos para patrimonializar la documentación de la Dra. Mostny.

Los ecos de la “escuela invisible”. Nadie recuerda, aparentemente, el bullicio y la felicidad de quinees se congregaban sábado a sabado para estudiar ciencias durante la década de los ´80. Pabellón Claudio Gay, Santiago, Región Metropolitana, Chile (2023). Autor: Carlos Figueroa Rojas. Utilizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional .

Catálogo de expositores de la XII Feria Científica Juvenil (1981). Archivo del autor.

Catálogo de expositores de la XIII Feria Científica Juvenil (1982). Archivo del autor.

Catálogo de expositores de la XIV Feria Científica Juvenil (1983). Archivo del autor.



Catálogo de expositores de la XV Feria Científica Juvenil (1984). Archivo del autor.

Catálogo de expositores de la XVI Feria Científica Juvenil (1985). Archivo del autor.

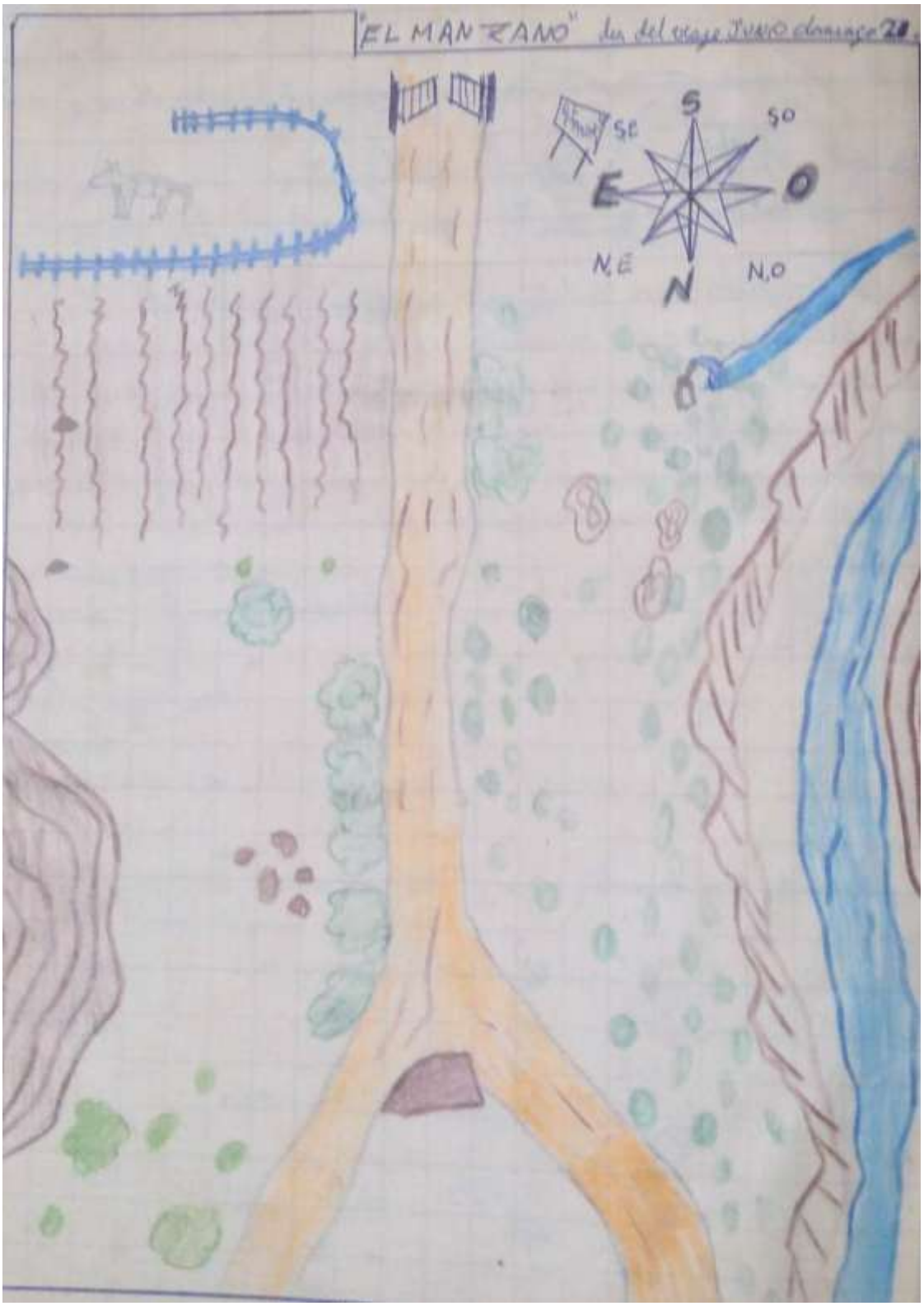
Catálogo de expositores de la XVII Feria Científica Juvenil (1986). Archivo del autor.

Catálogo de expositores de la XVIII Feria Científica Juvenil (1987). Archivo del autor.

Edelmira Quiroga, coordinadora de las Juventudes Científicas, en una actividad de difusión en el parque de la Quinta Normal (1987).

José Peña, monitor del Centro de Taxidermia.

Alumnos y monitor del centro de arqueología trabajando en el registro de posibles petroglifos. Localidad de El Manzano, Cajón del Maipo (1985). Archivo del autor.



Registro de visita arqueológica a la localidad del Manzano (Cajón del Maipo) por un joven de 15 años. Archivo del autor.

Centro de Arqueología. Juventudes Científicas (1985). Archivo del autor.

Centro de Arqueología. Juventudes Científicas (1986). Archivo del autor.

Fría mañana de julio de 1985. Alfredo Gómez con 14 años, en segundo plano, el edificio Pabellón Claudio Gay. Quinta Normal. Archivo del autor.

Niños del Centro de Arqueología 1987-1988. Visita al Museo de Bellas Artes (1988). Archivo del autor.

Actividad de difusión de las Juventudes Científicas de Chile (1987). Archivo del autor. Uno de los niños de pie es David Rubilar, actual paleontólogo del MNHN (tercero de derecha a izquierda).

Proyecto de investigación del sitio “Punta Chungo, Los Vilos”. Integrantes de las Juventudes Científicas. Stand de la Feria Científica Juvenil (1986). Archivo del Autor.

Stand de la Feria Científica Juvenil y su expositora (1986). Archivo del autor.

Stand del proyecto de arqueología; “Evidencias prehispánicas: población diaguita en el sitio Punta Chungo; Los vilos”. Centro de Arqueología de las Juventudes Científicas de Chile. XVIII Feria Científica Juvenil (1987). René Isla, Julio Aguilar, Carlos Navarro, Samuel Lucero y Alfredo Gómez. En la foto: Claudio Loader y Samuel Lucero. Archivo del autor.

Alfredo Gómez en el frontis del Museo Nacional de Historia Natural. XVIII Feria Científica Juvenil. (1987).

MUSEO NACIONAL
XVIII
FERIA
CIENTIFICA
JUVENIL
CONICYT
Banco de Chile

Registros de petroglifos en la localidad de Quebrada las Chilcas, Combarbalá. Verano de 1988. Realizado por el taller de Arqueología de las Juventudes Científicas de Santiago. Niños ligarenos trabajan con los jónebes que construyen los registros. Archivo del autor.

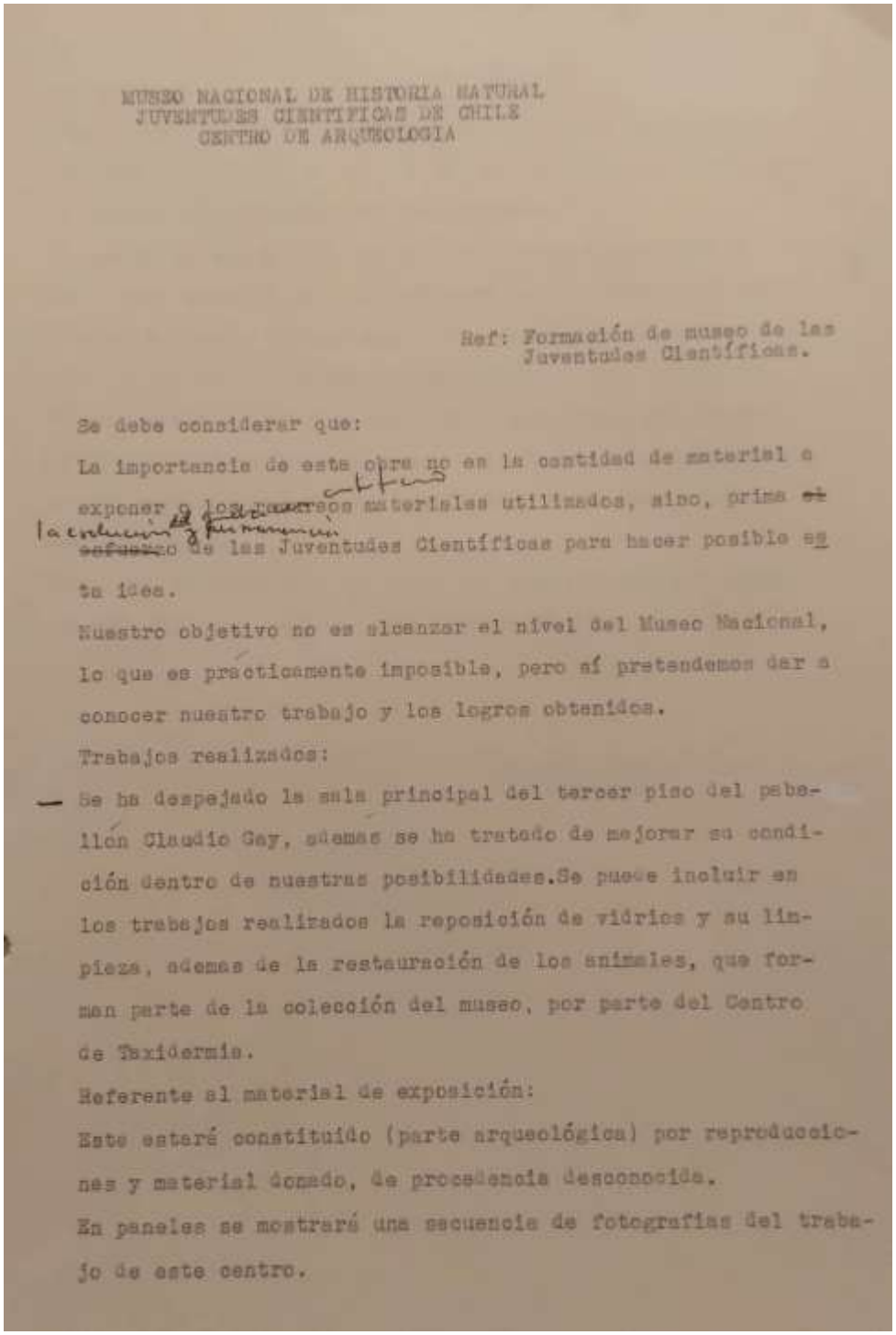
Coloquio estudiantil, sala tercer piso edificio Pabellón Claudio Gay. XVIII Feria Científica Juvenil (1987).

Trabajo de comisiones. Coloquio estudiantil, sala tercer piso edificio Pabellón Claudio Gay. XVIII Feria Científica Juvenil (1987).

Diana Herrera Pomer (1988). Monitora del Centro de Ecología de las Juventudes Científicas de Chile, representando a las Juventudes Científicas de Chile en el III Congreso Internacional de Ecología y Medio Ambiente (Chile). Visita a Chileoé (1988). Archivo del autor.

Pamela Rojas (ecología) y Juan Carlos Muñoz (Cirugía experimental). (1988). Archivo del autor.

Reunión de integrantes de las Juventudes Científicas de Chile (1988). Archivo del autor.



MUSEO NACIONAL DE HISTORIA NATURAL
JUVENTUDES CIENTIFICAS DE CHILE
CENTRO DE ARQUEOLOGIA

Ref: Formación de museo de las Juventudes Científicas.

Se debe considerar que:

La importancia de esta obra no es la cantidad de material o exponer o los raros materiales utilizados, sino, prima ~~el~~ la evolución y ~~esfuerzo~~ de las Juventudes Científicas para hacer posible esta idea.

Nuestro objetivo no es alcanzar el nivel del Museo Nacional, lo que es practicamente imposible, pero sí pretendemos dar a conocer nuestro trabajo y los logros obtenidos.

Trabajos realizados:

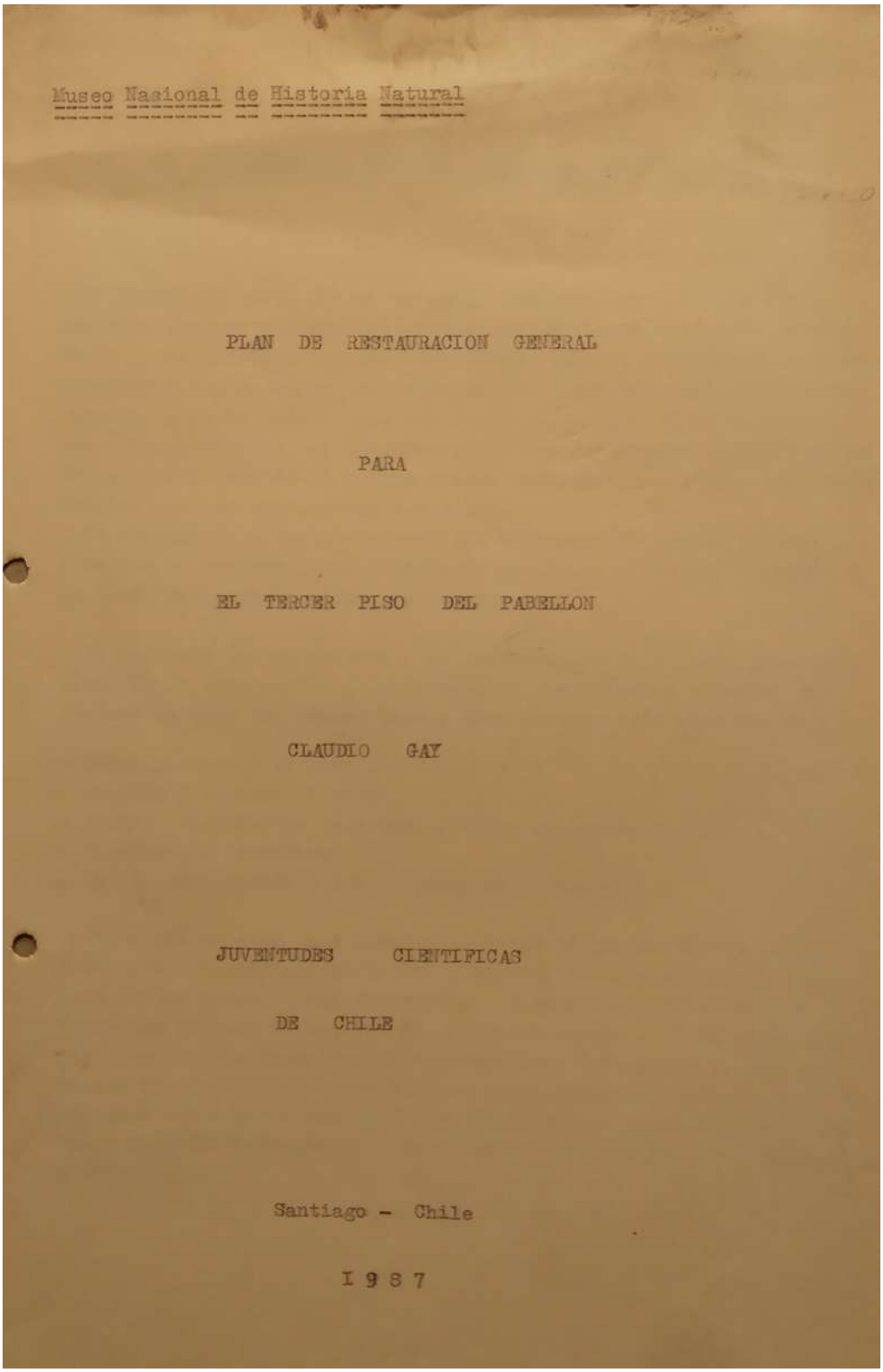
Se ha despejado la sala principal del tercer piso del pabellón Claudio Gay, ademas se ha tratado de mejorar su condición dentro de nuestras posibilidades. Se puede incluir en los trabajos realizados la reposición de vidrios y su limpieza, ademas de la restauración de los animales, que forman parte de la colección del museo, por parte del Centro de Taxidermia.

Referente al material de exposición:

Este estará constituido (parte arqueológica) por reproducciones y material donado, de procedencia desconocida.

En paneles se mostrará una secuencia de fotografías del trabajo de este centro.

Proyecto de exposición Museo de las Juventudes Científicas. (1986). Archivo del autor.



Museo Nacional de Historia Natural

PLAN DE RESTAURACION GENERAL

PARA

EL TERCER PISO DEL PABELLON

CLAUDIO GAY

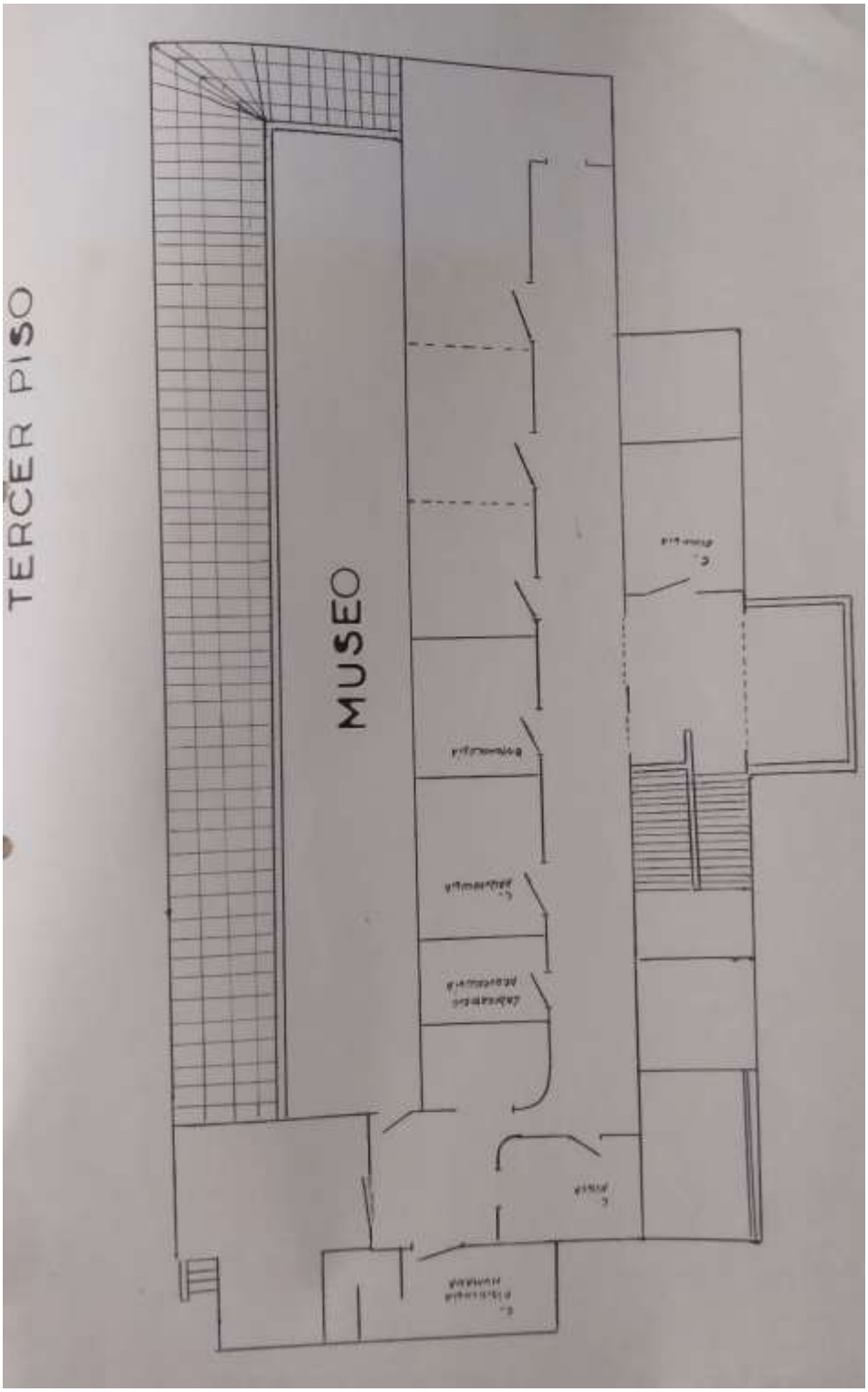
JUVENTUDES CIENTIFICAS

DE CHILE

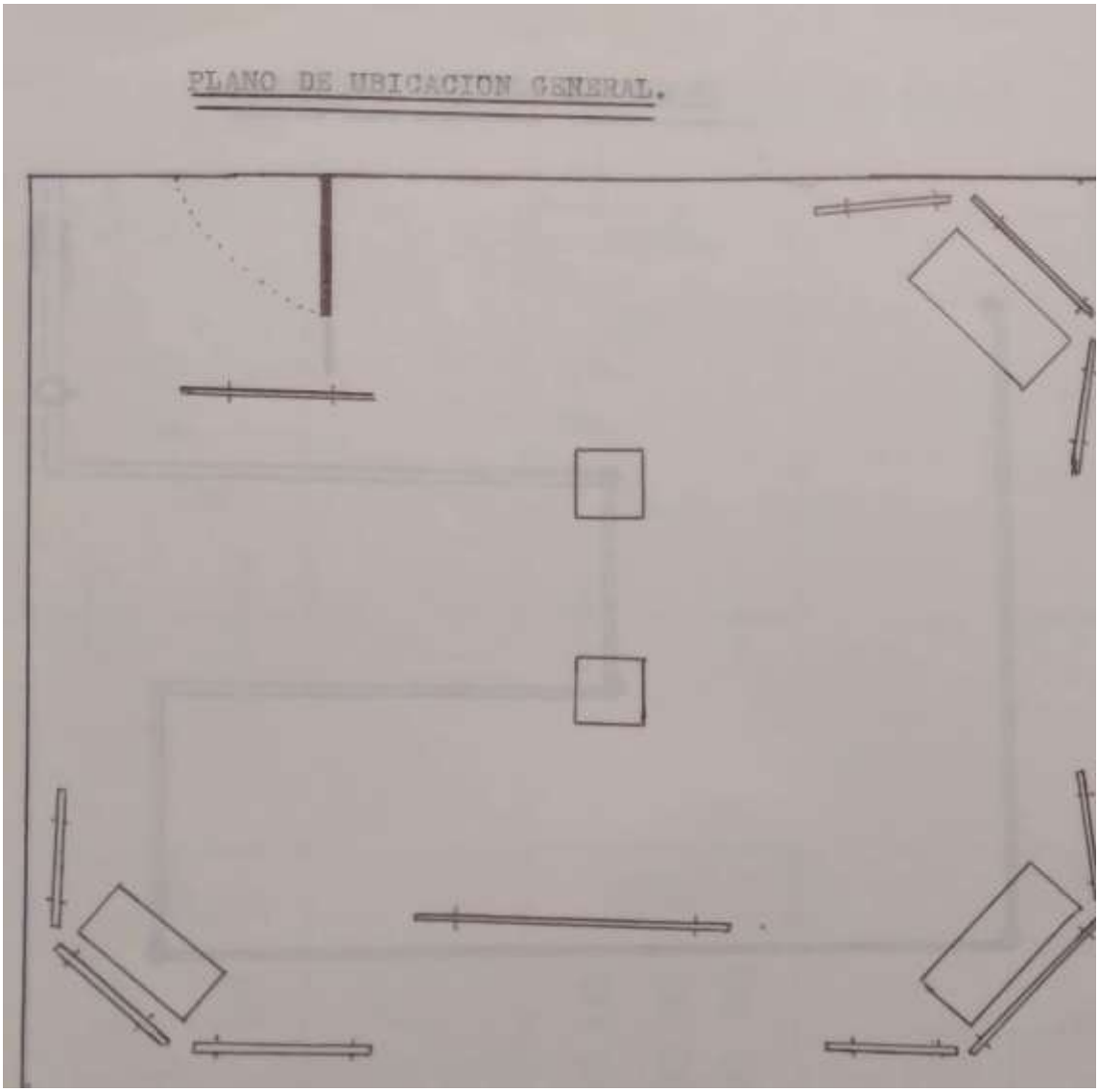
Santiago - Chile

1987

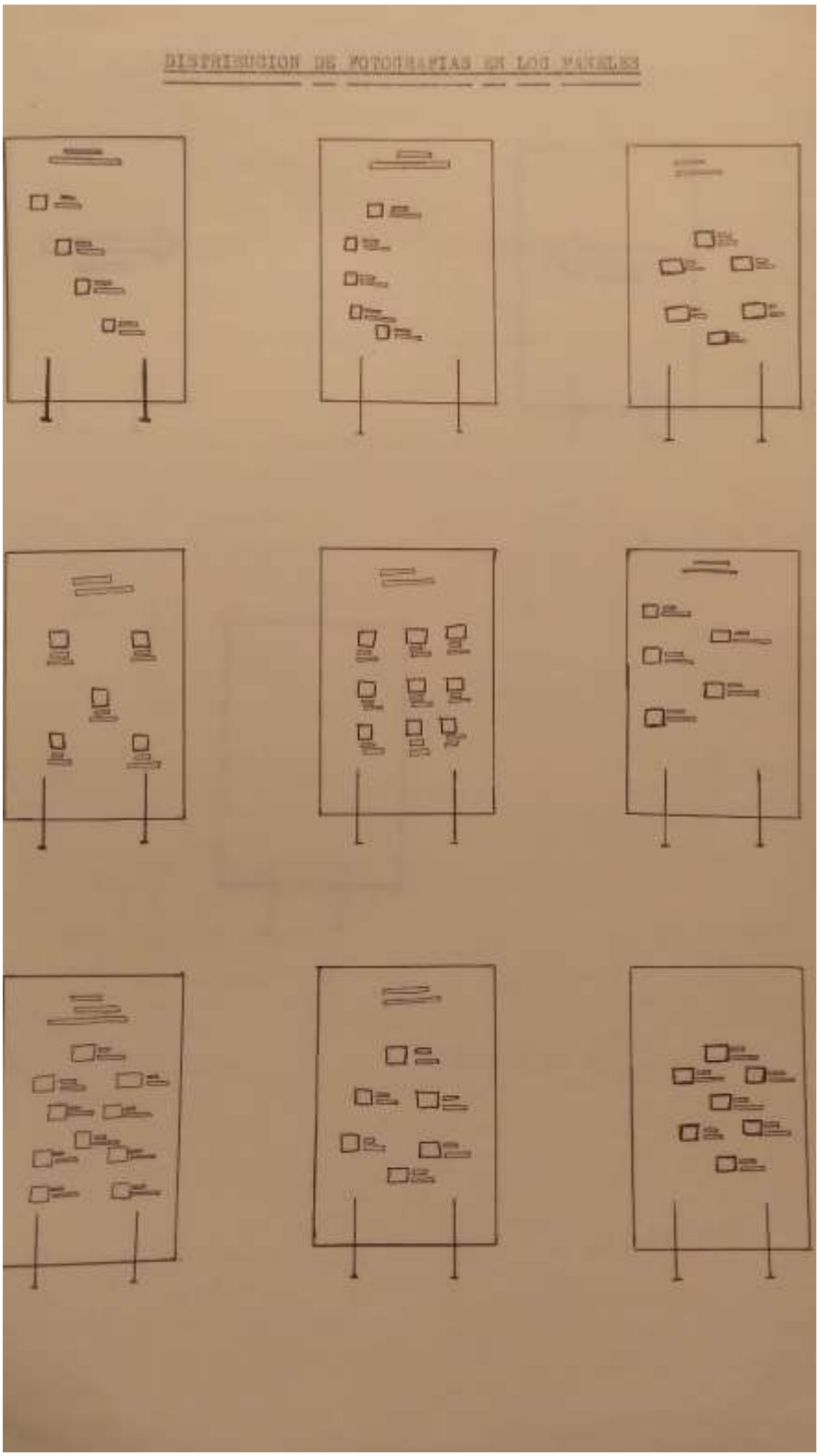
Plan de restauración del Pabellón Claudio Gay. Elaborado y redactado por niños de edad escolar entre 15 y 17 años. (1987). Archivo del autor.



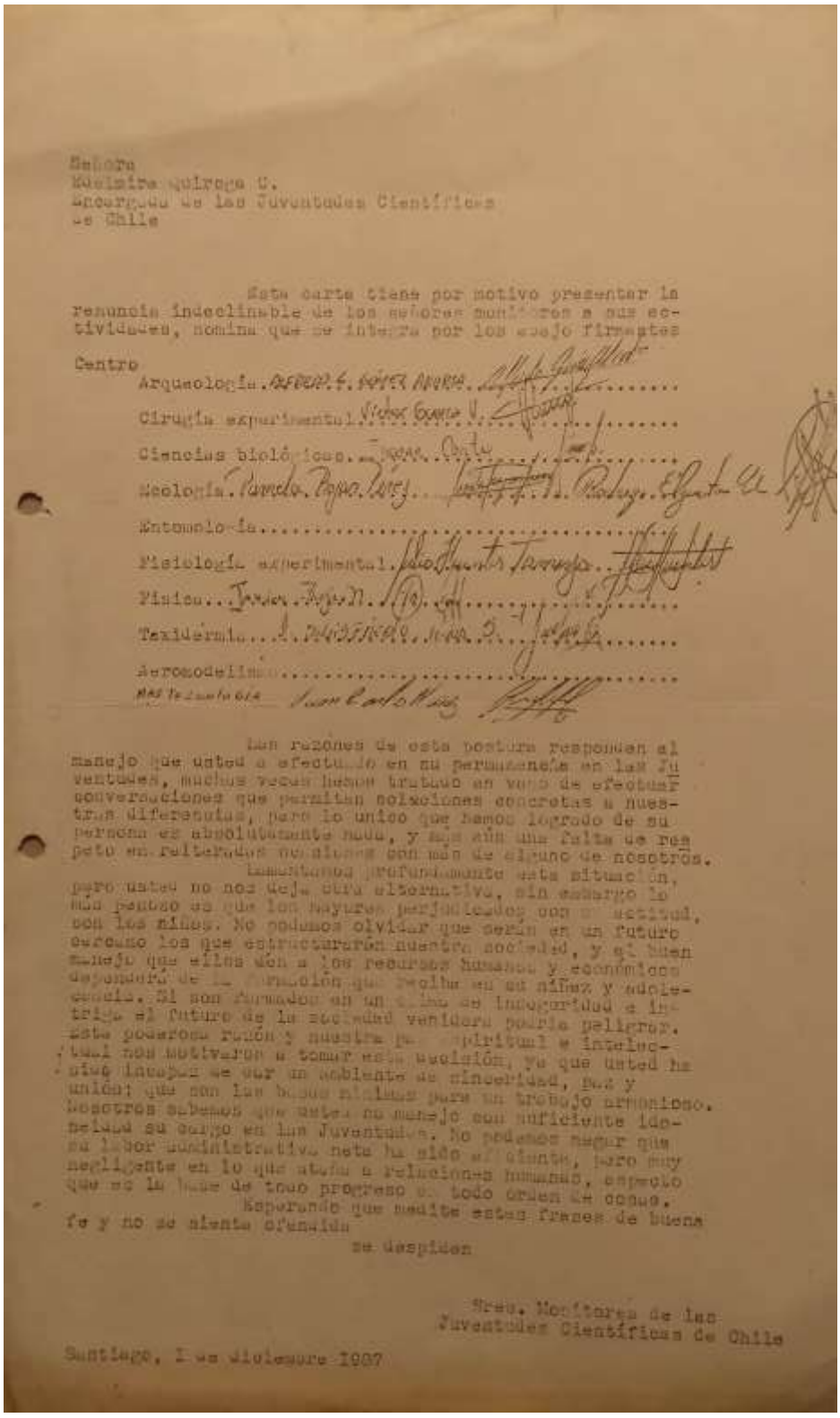
Proyecto de limpieza y habilitación segundo piso Pabellón Claudio Gay.E laborado y redactado por niños de edad escolar entre 15 y 17 años. (1987). Archivo del autor.



Proyecto de exposición. Segundo piso edificio Pabellón Claudio Gay. Elaborado y redactado por niños de edad escolar entre 15 y 17 años. (1987). Archivo del autor.



Proyección de exhibición museográfica (paneles informativos). Elaborado y redactado por niños de edad escolar entre 15 y 17 años. (1987). Archivo del autor.



Señora
Edelmira Quiroga C.
Encargada de las Juventudes Científicas
de Chile

Esta carta tiene por motivo presentar la renuncia indeclinable de los señores monitores a sus actividades, nómina que se interna por los abajo firmantes

Centro
Arqueología.
Cirugía experimental.
Ciencias biológicas.
Geología.
Entomología.
Fisiología experimental.
Física.
Taxidermia.
Aeromodelismo.

Las razones de esta postura responden al manejo que usted a efectuado en su permanencia en las Juventudes, muchas veces hemos tratado en vano de efectuar conversaciones que permitan soluciones concretas a nuestras diferencias, pero lo único que hemos logrado de su persona es absolutamente nada, y más aún una falta de respeto en reiteradas oportunidades con más de alguno de nosotros.

Lamentamos profundamente esta situación, pero usted no nos deja otra alternativa, sin embargo lo más penoso es que los mayores perjudicados son los niños. No podemos olvidar que serán en un futuro cercano los que estructurarán nuestra sociedad, y el buen manejo que ellos den a los recursos humanos y económicos dependerá de la formación que reciba en su niñez y adolescencia. Si son formados en un clima de inseguridad e intriga el futuro de la sociedad venidera podría peligrar. Esta poderosa razón y nuestra preocupación espiritual e intelectual nos motivaron a tomar esta decisión, ya que usted ha dado siempre de ver un semblante de sinceridad, paz y unión; que son las bases mínimas para un trabajo armonioso. Nosotros sabemos que usted no maneja con suficiente idoneidad su cargo en las Juventudes. No podemos negar que su labor administrativa usted ha sido eficiente, pero muy negligente en lo que atañe a relaciones humanas, especialmente que es la base de todo progreso y todo orden en general.

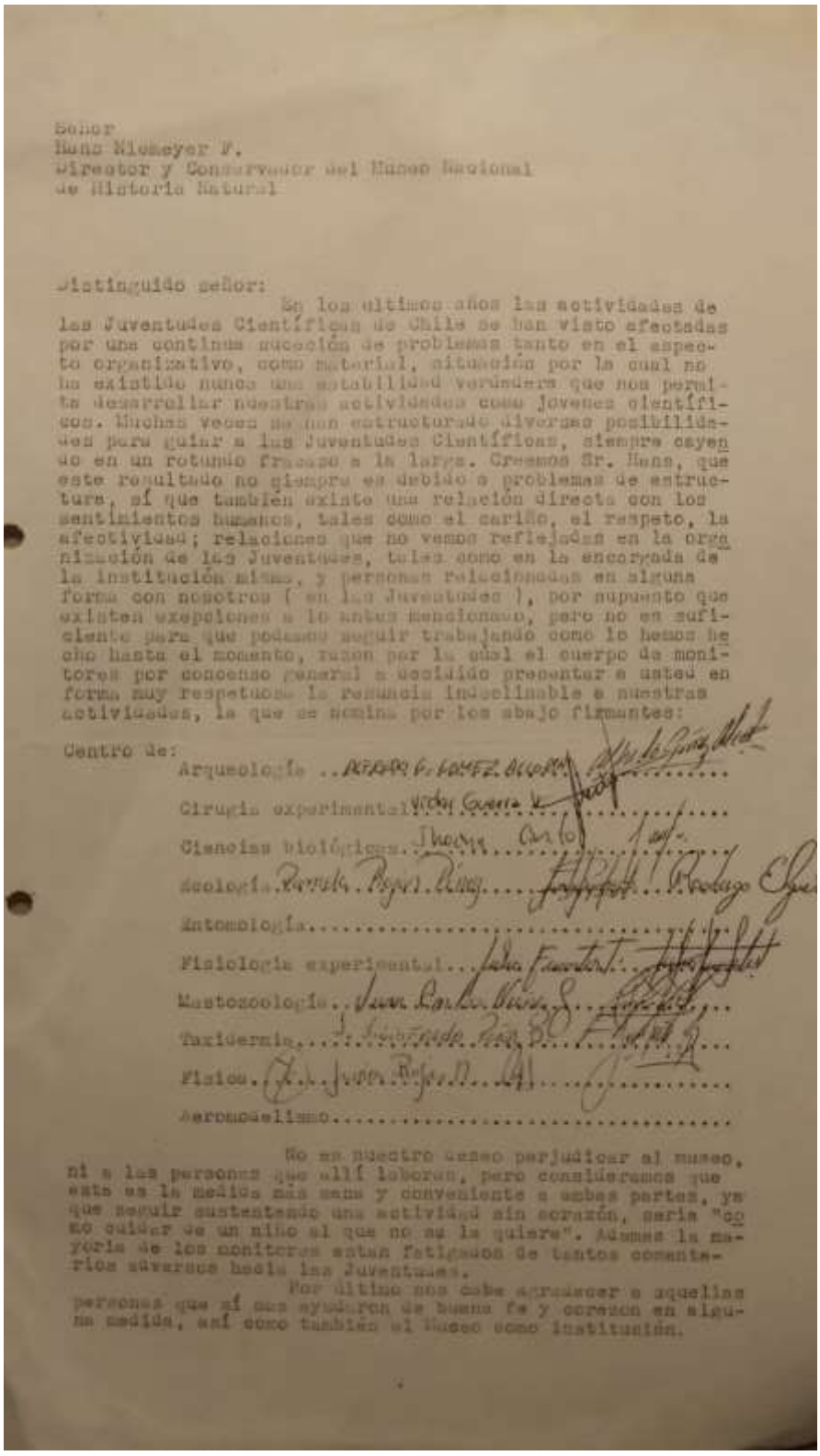
Esperando que medite estas frases de buena fe y no se ofenda

se despiden

Srta. Monitores de las
Juventudes Científicas de Chile

Santiago, 1 de diciembre 1987

Carta de renuncia de monitores de las Juventudes Científicas de Chile, dirigida a Edelmira Quiroga. Santiago, 01 de diciembre de 1987.Archivo del autor.



Señor
Hans Niemeyer F.
Director y Conservador del Museo Nacional
de Historia Natural

Distinguido señor:

En los últimos años las actividades de las Juventudes Científicas de Chile se han visto afectadas por una continua sucesión de problemas tanto en el aspecto organizativo, como material, situación por la cual no ha existido nunca una estabilidad verdadera que nos permita desarrollar nuestras actividades como jóvenes científicos. Muchas veces se han estructurado diversas posibilidades para guiar a las Juventudes Científicas, siempre cayendo en un rotundo fracaso a la larga. Creemos Sr. Hans, que este resultado no siempre es debido a problemas de estructura, sí que también existe una relación directa con los sentimientos humanos, tales como el cariño, el respeto, la afectividad; relaciones que no vemos reflejadas en la organización de las Juventudes, tales como en la encargada de la institución misma, y personas relacionadas en alguna forma con nosotros (en las Juventudes), por supuesto que existen excepciones a lo antes mencionado, pero no es suficiente para que podamos seguir trabajando como lo hemos hecho hasta el momento, razón por la cual el cuerpo de monitores por consenso general a decidido presentar a usted en forma muy respetuosa la renuncia inclinable a nuestras actividades, la que se asume por los abajo firmantes:

Centro de:

Arqueología ..PEDRO G. LOPEZ ALCAYAGA.....

Cirugía experimental...Víctor Guerra K.....

Ciencias biológicas...Thomas Canto.....

Ecología...Pamela Reyes Ring.....

Entomología.....

Fisiología experimental...Silvia Fuentes.....

Mastozoología...Juan Carlos Ruiz S.....

Taxidermia...Leonardo Jara.....

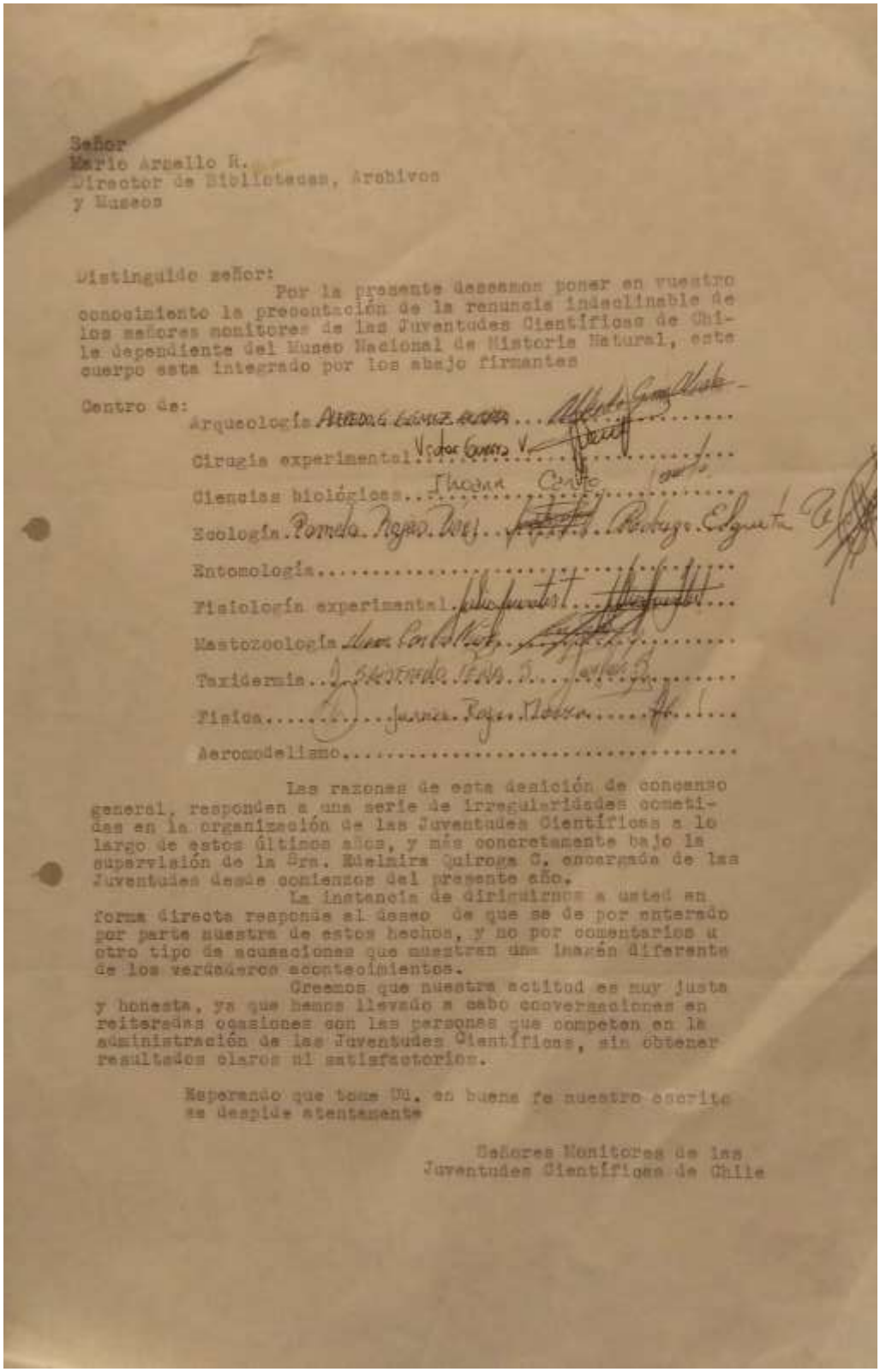
Física...Juan Rojas B.....

Aeromodelismo.....

No es nuestro deseo perjudicar al museo, ni a las personas que allí laboran, pero consideramos que esta es la medida más sana y conveniente a ambas partes, ya que seguir sustentando una actividad sin corazón, sería "como cuidar de un niño al que no se la quiere". Además la mayoría de los monitores están fatigados de tantos comentarios adversos hacia las Juventudes.

Por último nos cabe agradecer a aquellas personas que sí nos ayudaron de buena fe y corazón en alguna medida, así como también al Museo como institución.

Carta de renuncia de monitores de las Juventudes Científicas de Chile dirigida a don Hans Niemeyer. Santiago, 01 de diciembre de 1987. Archivo del autor.



Señor
Mario Arnello R.
Director de Bibliotecas, Archivos
y Museos

Distinguido señor:

Por la presente deseamos poner en vuestro conocimiento la presentación de la renuncia indeclinable de los señores monitores de las Juventudes Científicas de Chile dependiente del Museo Nacional de Historia Natural, este cuerpo esta integrado por los abajo firmantes

Centro de:

Arqueología ..... Alberto González R. .....

Cirugía experimental ..... Víctor Cuevas V. .....

Ciencias biológicas ..... Thomas Cortés .....

Ecología ..... Pamela Rojas Díaz ..... Rodrigo Olguín .....

Entomología .....

Fisiología experimental ....

Mastozoología ....

Taxidermia ....

Física ..... Jaime Rojas Rivera .....

Aeromodelismo .....

Las razones de esta desición de consenso general, responden a una serie de irregularidades cometidas en la organización de las Juventudes Científicas a lo largo de estos últimos años, y más concretamente bajo la supervisión de la Srta. Elelmira Quiroga C. encargada de las Juventudes desde comienzos del presente año.

La instancia de dirigirnos a usted en forma directa responde al deseo de que se de por enterado por parte nuestra de estos hechos, y no por comentarios u otro tipo de acusaciones que muestran una imagen diferente de los verdaderos acontecimientos.

Creemos que nuestra actitud es muy justa y honesta, ya que hemos llevado a cabo conversaciones en reiteradas ocasiones con las personas que competen en la administración de las Juventudes Científicas, sin obtener resultados claros ni satisfactorios.

Esperando que tome Ud. en buena fe nuestro escrito se despide atentamente

Señores Monitores de las
Juventudes Científicas de Chile

Carta de renuncia de monitores de las Juventudes Científicas de Chile, dirigida a Mario Arnello Romo. Santiago, 01 de diciembre de 1987. Archivo del autor.

Nueva fase en los ´90. Afiche de las nuevas “Juventudes Científicas”. (1988). Con financiamiento de un banco privado y desocupado de viejas preocupaciones, la administración del MNHN inicia una nueva etapa de esta institución cuya renovación demandó la revisión de los parámetros con los que se trabajó con niños y jóvenes en los años ´80, y de forma sumaria, cuestionó el cómo se administró la institucionalidad de las “Juventudes”.

Nota final

La educación científica extraescolar en Chile, hasta la década de 1970, puede interpretarse como un espacio formativo emergente y socialmente estratégico, surgido en un contexto de escaso desarrollo científico-tecnológico, profundas desigualdades estructurales y limitaciones del sistema educativo formal para ofrecer experiencias experimentales significativas. Iniciativas como las ferias científicas juveniles y el trabajo de las Juventudes Científicas en el Museo Nacional de Historia Natural operaron como ámbitos de aprendizaje activo y no formal, donde la juventud pudo acceder a prácticas científicas, internalizar valores éticos y desarrollar un *habitus* científico basado en la cooperación, la humildad epistemológica y el compromiso social del conocimiento.

Estos espacios, sostenidos por alumnos dedicados al trabajo del aprendizaje colaborativo y la autoregulación del aprendizaje, recibieron escasa pero significativa mediación pedagógica de docentes y especialistas de instituciones culturales. Su trabajo permitió generar un escenario formativo profundamente democrático de dialogo intelectual donde el aprendizaje y el dialogo sinérgico contribuyó al desarrollo del capital cultural científico, favoreciendo a la vez procesos de socialización intergeneracional y articulando una concepción humanista de la ciencia entendida como patrimonio colectivo y herramienta de transformación social. Aunque fragmentarias y débilmente institucionalizadas, estas experiencias constituyeron prácticas fundacionales que anticiparon enfoques contemporáneos de alfabetización científica y educación no formal, dejando una memoria pedagógica significativa en la formación de ciudadanía científica juvenil en un país marcado por condiciones de subdesarrollo y dependencia. Esa experiencia de más de veinte años fue la llamada “Escuela Invisible” de Grete Mostny Glaser.

Don Hans Niemeyer Fernández (1997) y el autor. Un reencuentro en medio de un Congreso Nacional de Arqueología en Copiapó. Las Juventudes Científicas propiciaron esa rara situación de que un niño de edad escolar, tuviera una amistad duradera con una figura tan eminente de la arqueología nacional. Esa era, precisamente, las oportunidades de abrió el experimento de las Juventudes Científicas de la Dra. Grete.

Pabellón Claudio Gay, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Utilizado por la institucionalidad cultural pública de Balmaceda 1215. Autor: Carlos Figueroa Rojas. Uso bajo la licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Grete Mostny y Juan Gómez Millas.

Museo Nacional de Historia Natural. Interior Parque de la Quinta Normal (en la actualidad). "*La Casa de Grete Mostny*" (Aldunate y Durán, 1989) donde se guarda su memoria y sus aportes a la vida cultural y científica nacional. Imagen. Biblioteca Nacional.
https://www.facebook.com/photo/?fbid=10156660133098630&set=pcb.10156660134783630

Bibliografía

Acevedo C., N. (2014). Recordando a Grete Mostny Glaser al cumplirse cien años de su natalicio. Boletín del Museo Nacional de Historia Natural, Chile, 63, 225–237.

Aden-Grossmann, W. (2002). Kindergarten: Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim, Alemania; Basel, Suiza.

Aldunate, C., & Durán, E. (1989). Homenaje a Grete Mostny. Chungará, 22, 8–11.

Arendt, Hannah (1998). Los orígenes del totalitarismo. Grupo Santillana Ediciones. España.

Arendt, H. (1951). The origins of totalitarianism. New York, NY: Harcourt, Brace & Company.

Arendt, H. (1998). Los orígenes del totalitarismo (G. Solana, Trad.). Madrid: Taurus.

Arendt, H. (2005). Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal (C. Ribalta, Trad.). Barcelona: Lumen.

Arendt, H. (2001). La condición humana (R. Gil Novales, Trad.). Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2004). Responsabilidad y juicio. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1999). Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política (A. Poljak, Trad.). Barcelona: Península.

Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge University Press.

Azócar M., M. Á., & Ruiz, R. (1993). Dra. Grete Mostny Glaser: pionera de la museología chilena. Museos, 17, 16–2x.

Bauman, Z. (2000). Modernity and liquid life. Cambridge: Polity Press.

Benner, Dietrich y Tenorth, Heinz-Elmar (ed.) /2000). Procesos educativos y relaciones de crianza en el siglo XX. Desarrollos prácticos y formas de reflexión en contexto histórico. Revista de Pedagogía, Suplemento; N°42. Weinheim y otros. Beltz, 2000. Original: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim u. a.: Beltz 2000, 293 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42.

Benzing, R. (1941). Grundlagen der körperlichen und geistigen Erziehung des Kleinkindes im nationalsozialistischen Kindergarten. Berlin, Alemania.

Berger, M. (1986). Vorschulerziehung im Nationalsozialismus: Recherchen zur Situation des Kindergartenwesens 1933–1945. Weinheim, Alemania.

Bird, Junius B. (1943). Excavations in Northern Chile. Antropological papers of The American Museum of Natural History. New York City : The American Museum of Natural History-.

Blume, A. (1983). Erziehung in Familie und Kindergarten im Konzept des Nationalsozialismus: Eine Untersuchung an einer Fachzeitschrift (Trabajo de diplomatura no publicado). Bergisch Gladbach, Alemania.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood Press.

Bruchfeld, S., & Levine, P. A. (1998). De esto contaréis a vuestros hijos... Secretaría de Gobierno. Suecia.

Burke, Peter (2001). Visto y no visto; El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica.

Bybee, R. W. (1997). Achieving scientific literacy: From purposes to practices. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities. Arlington, VA: NSTA Press.

Carmona Jiménez, Javiera y Lehuedé, Jorge Hidalgo (2022). “Como Osiris desmembrado”. El archivo de Grete Mostny Glaser. En: Grete Mostny Glaser. Figura, Legado y Archivo. (2022). Museo Nacional de Historia Natural. Ministerio de las Culturas y el Patrimonio. Santiago. Chile.

Consejo de Europa. (1950). Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Estrasburgo.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. World Bank.

CONICYT (2014). Consideraciones para la definición y medición de la Cultura Científica en Chile Propuestas para la Primera Encuesta Nacional de Cultura Científica y Tecnológica en Chile. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT. Santiago. Chile. En:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2014/07/Informe-de-Resultados-Comisi%C3%B3n-Nacional-en-Cultura-Cient%C3%ADfica.pdf

Corruela Torrez, N. (2005). Propaganda Nazi. Universidad Autónoma de Baja California. México.

Del Río Zamora, C. (2020). La educación de un niño nazi: células de socialización (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid, España.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York, NY: Macmillan.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1996). Constructing scientific knowledge in the classroom. Educational Researcher, 23(7), 5–12.

Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (1983) Museo Nacional de Historia Natural. Enrique Campos Menéndez, Grete Mostny Glasser, Han Niemeyer Fernández. Colección Chile y su cultura. Serie Monumentos Nacionales. Dirección De Bibliotecas, Archivos Y Museos, DIBAM. Santiago, Chile.

Grete Mostny Glaser, Hans Niemeyer Fernández (1983). Museo Nacional de Historia Natural. Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos. DIBAM. Santiago.·

Döpel, W. (Ed.). (1935). Der Dorfkindergarten als Erziehungsstätte. Weimar, Alemania.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York, NY: Macmillan.

Durán, E. (1977). Biografía de la Dra. Grete Mostny G. En Actas del VII Congreso de Arqueología de Chile (Vol. 1, pp. 8–15). Santiago, Chile: Ediciones Kultrún.

Durán Serrano, E. (1991). Homenaje de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos a Grete Mostny. Mapocho, 31, 253–256.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1996). Constructing scientific knowledge in the classroom. Educational Researcher, 23(7), 5–12.

El Mercurio. (1991, 17 de diciembre). Resaltan labor de Grete Mostny en impulsar la Feria Científica Juvenil. El Mercurio, p. C12.

Espanyol Vall, R. (2011). Breve historia del holocausto. Nowtilus. España.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Routledge.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). The museum experience revisited. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Ferrer, A., y León, G. (2008). Cultura científica y comunicación de la ciencia. Razón y Palabra, 65.

Feiten, W. (1981). Der Nationalsozialistische Lehrerbund: Entwicklung und Organisation. Ein Beitrag zum Aufbau und zur Organisationsstruktur des nationalsozialistischen Herrschaftssystems. Weinheim, Alemania; Basel, Suiza.

Fourez, G. (1997). Alfabetización científica y tecnológica. Buenos Aires: Colihue.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

Fusi, J. P. (2015). El efecto Hitler. Espasa Libros. España.

Gamm, H.-J. (1964). Führung und Verführung. München, Alemania.

Gil-Pérez, D., Vilches, A., Cachapuz, A., & Praia, J. (2005). ¿Qué entendemos por alfabetización científica? Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 2(1), 1–16.

González, Paulo et. al. (2024). Cultura científica: Aproximaciones a la comunicación pública de la ciencia. Universidad Autónoma de Chile. UNESCO. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Santiago.

Haarer, J. (1936). Unsere kleinen Kinder. München, Alemania.

Haider, E. (2013). Wien 1914: Alltag am Rande des Abgrunds. Wien, Austria: Böhlau.

Harder, Jürgen (2023). Die Theorie und Praxis der Zwangs- und Fürsorgeerziehung weiblicher und männlicher Jugendlicher zur Zeit des Deutschen Kaiserreichs und der Weimarer Republik am Beispiel der evangelischen Diakonieanstalten Him-melsthür und Stephansstift. Dissertation Zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Geschichtswissenschaften (Dr. phil.) Vorgelegt der Philosophischen Fakultät I Institut für Geschichte der Martin-Luther,-Universität Halle-Wittenberg.

Harder, Jürgen (2023). La teoría y la práctica de la educación forzada y de asistencia de adolescentes, femeninos y masculinos, en la época del Imperio Alemán y la República de Weimar: el caso de las instituciones diaconales evangélicas Himmelsthür y Stephansstift. Tesis doctoral para la obtención del grado académico Doctor en Ciencias Históricas (Dr. phil.). Facultad de Filosofía I, Instituto de Historia de la Universidad Martin-Luther, Halle-Wittenberg.

Henkel, Riccarda y Schmalz, Björn (2021). Jugend und Erziehung im Nationalsozialismus. Sachsen-Ahalt. Quedlinburg.

Henkel, Riccarda y Schmalz, Björn (2021). Juventud y educación en el nacionalsocialismo. Sachsen-Ahalt. . Quedlinburg.

Hernández, Renato (1970). Discurso de clausura de la Primera Feria Científica Juvenil. Noticiario Mensual del Museo Nacional de Historia Natural, (Noticiario Supl. 171), Disponible en https://publicaciones.mnhn.gob.cl/668/w3-article-98227.html

Herrmann, Ulrich y Oelkers, Jürgen (1988). Pedagogía y el nacionalsocialismo. Revista de pedagogía N° 22. Editorial Beltz. Alemania.

Herrmann, Ulrichund Oelkers Jürgen (1988). Pädagogik und Nationalsozialismus. Zeitschrift für Pädagogik 22. Beiheft. Beltz Verlag. Germany

Hobsbawm, E. (2000). Historia del Siglo XX. Editorial Crítica. Madrid.

Hooper-Greenhill, E. (1999). The educational role of the museum (2nd ed.). London: Routledge.

Hitler, A. (1941). Mein Kampf. München, Alemania.

Hobsbawm, E. (1995). Historia del siglo XX. Barcelona, España: Crítica-Grijalbo.

Hodson, D. (1998). Teaching and learning science: Towards a personalized approach. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.

Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. International Journal of Science Education, 25(6), 645–670.

Jankovic Bartolomé N. (1965). "Problemas de la enseñanza científica". Servicio de Coordinación de Material Didáctico y Comunicación Audiovisual. Superintendencia de Educación Pública. Ministerio de Educación Pública. Documento N° 3. Octubre. Santiago, Chile.

Jara P., F. (1980). Las Juventudes Científicas de Chile y la XI Feria Juvenil. Noticiario Mensual del Museo Nacional de Historia Natural, 287, 10–11.

Jiménez Burillo, F. (2007). El Holocausto Nazi. Editorial UOC. Barcelona.

Kindergarten. (1933–1942). Kindergarten [Revista]. Jahrgänge 1933–1942.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kramer, D. (1983). Das Fürsorgesystem im Dritten Reich. En R. Landwehr & R. Baron (Eds.), Geschichte der Sozialarbeit: Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Weinheim, Alemania; Basel, Suiza.

Krieck, E. (1935). Erziehung im nationalsozialistischen Staat. Berlin, Alemania.

LaCapra, D. (2008). Historia y memoria después de Auschwitz. Editorial Prometeo. Argentina.

Macedo, B. (2016). Educación científica. Montevideo, Uruguay: UNESCO.

Memoria Chilena. (s. f.). Grete Mostny Glaser (1914–1991). Biblioteca Nacional de Chile. https://www.memoriachilena.gob.cl

Mostny, G. (1970). Discurso de inauguración de la primera Feria Científica Juvenil. Noticiario Mensual del Museo Nacional de Historia Natural, (Noticiario Supl. 171), 7-8. Disponible en https://publicaciones.mnhn.gob.cl/668/w3-article-98216.html

Mostny, G. (1983). Museos y educación científica. Santiago de Chile: Museo Nacional de Historia Natural.

Miller, J. D. (1998). The measurement of civic scientific literacy. Public Understanding of Science, 7(3), 203–223.

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Bases curriculares 3° y 4° medio. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Priorización curricular para la reactivación educativa. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio Federal del Interior. Bundestag alemán (2012). Infancia en la Segunda Guerra Mundial. Cómo preparar a los jóvenes, desde el punto de vista del contenido, para este tema. Niños de la guerra: trayectorias de vida hasta la actualidad. Centro Evangélico de Ayuda para personas anteriormente perseguidas por motivos raciales. Berlin.

Morel, A. (1997). Recuerdos de Grete Mostny. Arte y Cultura.

Mouat, Francisco (2014). Breve Biografía de la Doctora Grete Mostny (1914 -1991). Introducción de Gómez, Claudio y Villagrán, Soledad. Museo Nacional de Historia Natural. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), dependiente del Ministerio de Educación.

Museo Nacional de Historia Natural de Chile. (s. f.). Feria Científica Nacional Juvenil. https://www.mnhn.gob.cl

Museo Nacional de Historia Natural. (1970). Noticiario mensual (Año XV, Suplemento N° 171). Santiago, Chile.

Museo Nacional de Historia Natural (2008). Grete Mostny (1914-1991). Editores Museo Nacional de Historia Natural. Santiago. Chile.

Museo Nacional de Historia Natural. (2011). Memoria 40 años Feria Científica Nacional Juvenil, Museo Nacional de Historia Natural. https:// issuu.com/mnhn_cl/docs/feria_ cientifica_nacional_juvenil_m

Museo Nacional de Historia Natural (2022-2023). Grete Mostny Glaser. Figura, legado y archivo. Erick Figueroa Ortiz coordinador. Museo Nacional de Historia Natural (MNHN). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Gallimard.

Novillo Dones, Laura (2018). Mujeres en el Holocausto. Máster Universitario en Investigación Antropológica y sus Aplicaciones. Facultad de Filosofía. UNED. En: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oai.e-spacio.uned.es/server/api/core/bitstreams/4c324c39-d345-4660-bf31-8664df4a2f34/content

Núñez Centella, Ramón (2010). La cultura científica. Alocución de la Reunión de Presidentes de Comisiones de Ciencia e Innovación de los Parlamentos Nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea y del Parlamento Europeo. 25 de marzo de 2010. Senado. Madrid. Sala Europa. En: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ocw.ehu.eus/pluginfile.php/53799/mod_resource/content/1/Nunez_Centella.pdf

Ofer, D. y Weitzman, LJ (2004). Mujeres en el Holocausto: fundamentos teóricos para un análisis de género del Holocausto . (1. ed.) (Diversidad feminista; Vol. 3). UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

OECD. (2018). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. Paris: OECD Publishing.

Ogris, Juliane(2008). Reformpädagogik und Nationalsozialismus . zur Erlangung des akademischen Grades zur Magistra der Philosophie Studium: Pädagogik Schwerpunkt: Erwachsenenbildung Universität Klagenfurt. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt Fakultät für Kulturwissenschaften.

Ogris, Juliane(2008). Pedagogía reformista y nacionalsocialismo: cambios en la sociedad y la escuela (1890–1938). Trabajo de fin de grado para la obtención del grado académico de

Magíster en Filosofía. Facultad de Ciencias de la Cultura. Universidad de Klagenfurt Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

ONU (2011). Las mujeres y el Holocausto Valentía y compasión Guía de estudio. Naciones Unidas. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/08/women_and_the_holocaust_spanish.pdf

Oppliger, Luz, Paula Nuñez y Stefan Gelcich. (2019). Ferias Científicas como escenarios de motivación e interés por la ciencia en estudiantes chilenos de Educación Media de la Región Metropolitana. Información tecnológica. 30(6), pp. 289-300.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París: ONU.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006. Paris, Francia: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy. Paris, Francia: OECD Publishing.

Ortiz-Troncoso, O. R. (1992). Grete Mostny (1914–1991). Journal de la Société des Américanistes, 78(1), 192–194. https://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1992_num_78_1_2765

Petersen, Peter (1996). Der Kleine Jena-Plan, 61. Aufl., Weinheim.

Petersen, Peter (1984). Führungslehre des Unterrichts, Weinheim.

Piñera, M. (2019). Maletas de 25 chilenas choras: La gran maleta de Grete Mostny. Santiago, Chile: Fundación Futuro.

Pollinger, Nik (2018). El niño que fue dejado atrás por su madre en la Viena nazi. BBC. https://www.bbc.com/mundo/noticias-46546304

Robles Benavides, D. (1999). Historia de la Feria. Noticiario Mensual MNHN, 336, 36.

Sabater Villalba, A. (2011). Memoria 40 años: Feria científica nacional juvenil. Santiago, Chile: Museo Nacional de Historia Natural, DIBAM.

Sagan, C. (2019). El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad. Barcelona: Planeta.

Said, E. (2000). Reflections on exile and other essays. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Solar Cobillas, D. (2011). Hitler y Alemania. El horror nazi 1933–1945. Grupo Anaya. Madrid.

Stevens R. A. (1969). Las actividades científicas extraescolares para jóvenes. Unesco. París.

Schütze, Yvonne(2000). “Constancia y cambio: Sobre la historia de la familia en el siglo XX”. Pp.16-35. En: Benner, Dietrich y Tenorth, Heinz-Elmar (ed.) /2000). Procesos educativos y relaciones de crianza en el siglo XX. Desarrollos prácticos y formas de reflexión en contexto histórico. Revista de Pedagogía, Suplemento; N°42. Weinheim y otros. Beltz, 2000. Original: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim u. a.: Beltz 2000, 293 S. — (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42.

UNESCO. (1974). Recommandation concerning education for international understanding, cooperation and peace. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. París: UNESCO.

UNESCO. (2005). Cómo promover el interés por la cultura científica. Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años. OREALC/UNESCO – Santiago.

UNESCO. (2006). Science education policy-making: Eleven emerging issues. Paris, Francia: UNESCO.

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. Paris, Francia: UNESCO.

VV.AA. (2010). Auschwitz-Birkenau: historia y presente. Auschwitz-Birkenau State Museum. Polonia.

Vaccarezza, L. S. (2008). Exploraciones en torno al concepto de cultura científica. En FECYT, Resúmenes del Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas de Ciencia y Tecnología. Madrid.

Vásquez, María Gabriela (2006). "Mujeres sobrevivientes de la Shoá en la Argentina". En Cuadernos de Historia del Arte Nº 24

Vásquez, María Gabriela (2014). "Propaganda antisemita nazi y holocausto: un estudio sobre las imágenes y los testimonios como documentos históricos". En Revista de Historia Americana y Argentina N°41. Págs. 15-67. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Historia del Arte

Wikipedia. (s. f.). Feria Científica Nacional Juvenil. https://es.wikipedia.org/wiki/Feria_Científica_Nacional_Juvenil

Witte, C. (s/f). Der nationalsozialistische Kindergarten im Zweiten Weltkrieg. Analyse der Zeitschrift Kindergarten in den Jahrgängen 1939, 1941 und 1942; http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/pab/18265.html

Yad Vashem (s/f). Manchas de Luz. Ser mujeres en el Holocausto. Yad Vashed The World Holocaust Remenbramce Center. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://wwv.yadvashem.org/yv/es/exhibitions/ready2print/pdf/spots-of-light.pdf

Yáñez, J. (2008). Grete Mostny Glaser y el Museo Nacional de Historia Natural de Chile (1914–1991). Gestión Ambiental, 15, 1–4.

Yáñez Valenzuela, J., & Alegría, L. . (2023). Los museos de Chile, Grete Mostny y los 50 años del Golpe Militar: Una reflexión necesaria. Cuadernos Médico Sociales, 63(3), 59–67. https://doi.org/10.56116/cms.v63.n3.2023.1345

Zadoff, Efraim (Ed.), (2004). SHOÁ - Enciclopedia del Holocausto, Yad Vashem y E.D.Z. Nativ Ediciones, Jerusalén Basado en: Rozett, Robert & Shmuel Spector (Ed.), Encyclopedia of the Holocaust, Yad Vashem and Facts On File, Inc., Jerusalem Publishing House Ltd, 2000.

Materiales pedagógicos y documentales sugeridos por el autor

Recursos Web:

Hitler, al poder por la propaganda

https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-contemporanea/20200121/472986273341/tercer-reich-propaganda-goebbles.html

Holocausto – Shoá: Programa educativo

https://www.yadvashem.org/es/education/educational-materials/lesson-plans/educational-program.html

Historia del Shoa. Museo del Holocausto. Buenos Aires

https://www.museodelholocausto.org.ar/educacion/index.php

Holocausto

https://concepto.de/holocausto/

Museo Interactivo Judío de Chile

https://mij.cl

Los niños del Führer: "Tú no piensas como yo, pero tus hijos me pertenecen"

https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012-10-05/ninos-fuhrer-hitler-hijos-pertenencias_502139/

¿Qué es el Holocausto? | La Casa de Ana Frank

https://www.annefrank.org/es/ana-frank/en-foco/que-es-el-holocausto/

Páginas web internacionales:

Web del Museo Memorial del Holocausto de Estados Unidos

https://encyclopedia.ushmm.org/es

Web del Centro Mundial para la Conmemoración de la Shoah YAD VASHEM

https://www.yadvashem.org/es.html

Web de la UNESCO para más información sobre la historia del Holocausto

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258766

Web de la OSCE/ODIHR para consultar directrices elaboradas con la UNESCO

https://www.osce.org/odihr/383089

Web de la Agencia Europea para los Derechos Fundamentales

https://fra.europa.eu/en/publication/2010/excursion-past-teaching-future-handbook-teachers

Recursos adicionales:

Lior Zylberman-Emmanuel Kahan

https://www.youtube.com/watch?v=8kDOov_xCcU

Museo: La casa de Ana Frank

http://www.annefrank.org/es/

La pedagogía de la memoria: Celeste Adamoli

https://www.youtube.com/watch?v=sqmLwvAzIXE

Las experiencias del Holocausto y los genocidios como objeto de estudio y transmisión. Emmanuel Kahan:

https://www.youtube.com/watch?v=cyNVuSIBx0c

Publicaciones:

Los Sitios de Memoria

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/los-sitios-de-memoria-como-desafio-pedagogico.pdf

Holocausto y genocidios del siglo XX

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006311.pdf

La enseñanza del Holocausto

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005251.pdf

Centro Ana Frank Argentina

http://centroanafrank.com.ar/materiales-educativos/

Museo Holocausto de Buenos Aires

https://www.museodelholocausto.org.ar/educacion/index.php#que-fue-la-shoa

https://www.museodelholocausto.org.ar/educacion/index.php#cronologia-de-la-shoa

https://www.museodelholocausto.org.ar/publicaciones/cuadernos-de-la-shoa/

Instituto Auschwitz para la Prevención del Genocidio y las Atrocidades Masivas

http://www.auschwitzinstitute.org/es/publicaciones/

Archivo Shoah Foundation

http://memoriaabierta.org.ar/wp/archivo-de-la-usc-shoa-foundation-disponible-en-memoriaabierta/

Material audiovisual:

Video explicativo de los Derechos Humanos: (SPA) ECHR - Convenio Europeo de Derechos Humanos (Spanish Version)

https://www.youtube.com/watch?v=MHYiJp8Nh_8&list=PLT-6qb4oU5fj_2HYaZ7Rtq0jfGr6cAics&index=35

Recursos educativos:

¿Por qué enseñar sobre el holocausto? – UNESCO (2013)

http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002186/218631S.pdf

Historia de las Naciones Unidas

https://www.un.org/es/about-us/history-of-the-un

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento por su colaboración en este esfuerzo:

A la Archivo y Biblioteca del Museo Nacional de Historia Natural.

Al Archivo Nacional de Chile.

A Memoria Chilena.

A la Universidad de Chile.

A don Rubén Stehberg, por su generosidad y valiosa contribución en la construcción de este trabajo.

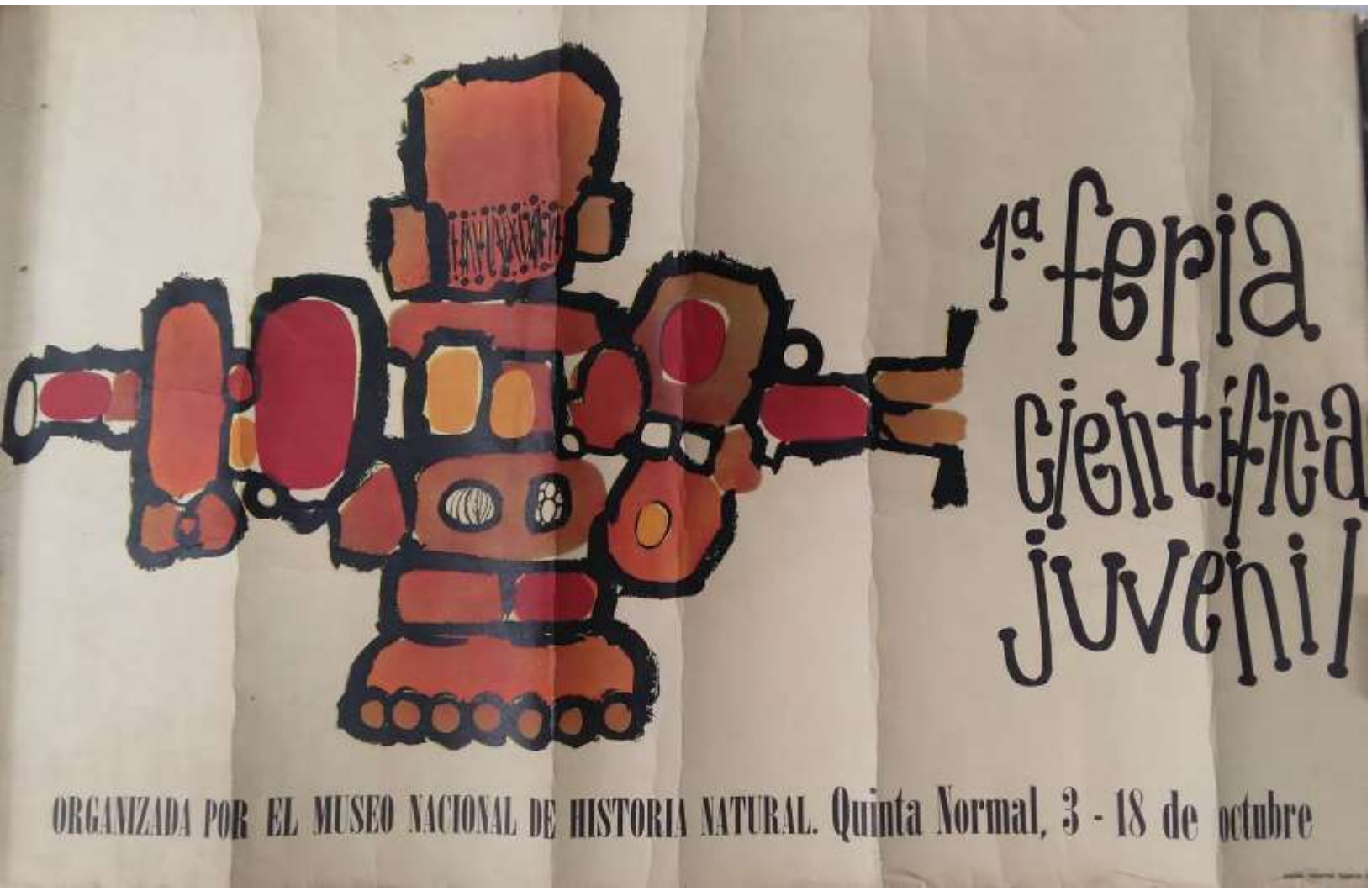
Al United Stated Holocaust Memorial Museum.

Al Museo judío de Viena.

A todos los que han contribuido con valiosa información.

Galería documental

Grete Mostny y Juan Gómez Millas. Siendo recibidos en un evento público. (1982 aprox.).
Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.



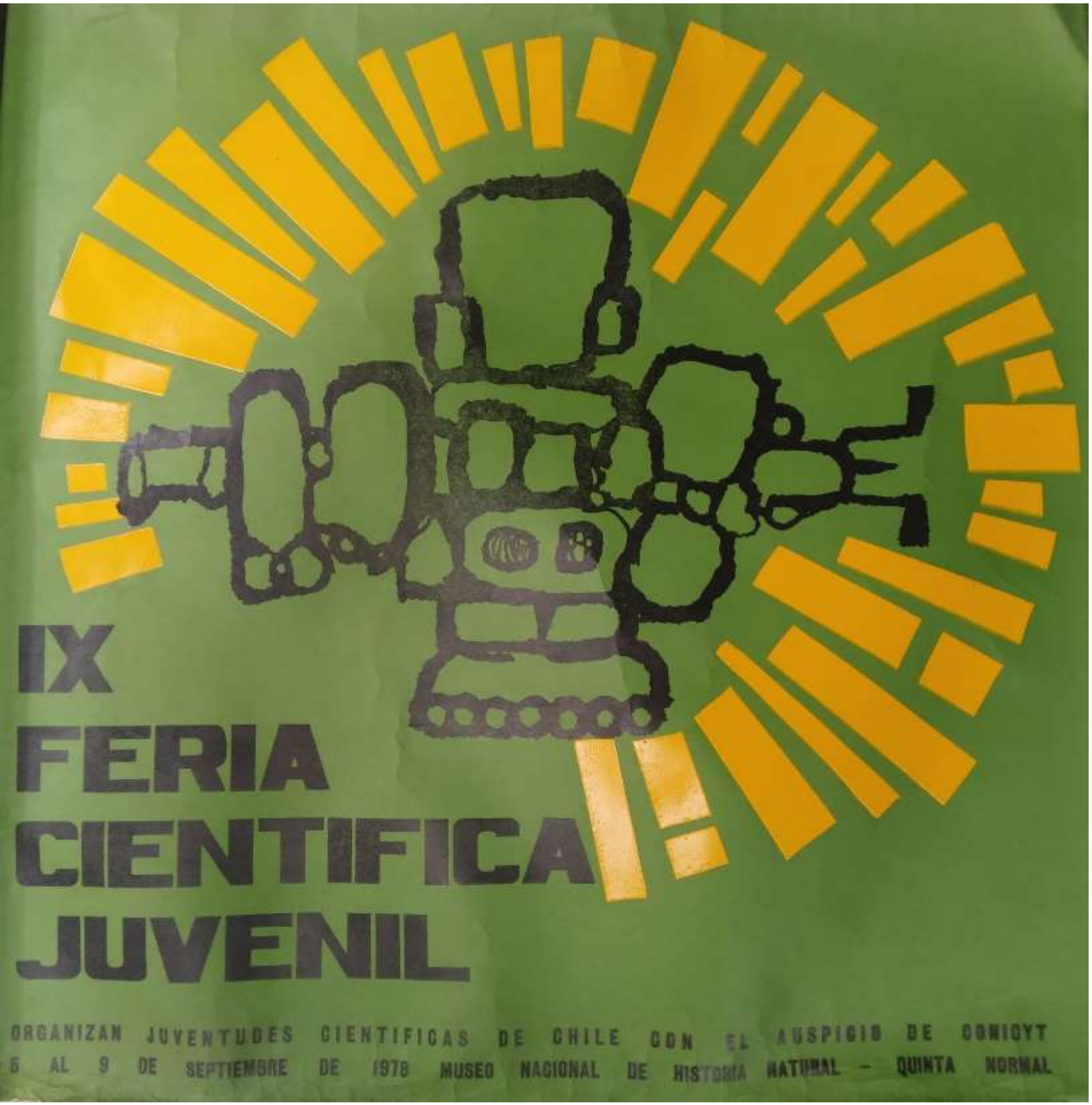
Afiche primera Feria Científica Juvenil. 1970. Archivo del Autor.

5a. FERIA CIENTIFICA JUVENIL
con el auspicio de: CONICYT
Museo Nacional de Historia Natural
Juventudes Cientificas de Chile
24 - 28 de Septiembre de 1974
Quinta Normal

5° Feria Científica Juvenil. 1974. Archivo del Autor.

8° Feria Científica juvenil. 1977. Archivo del Autor.

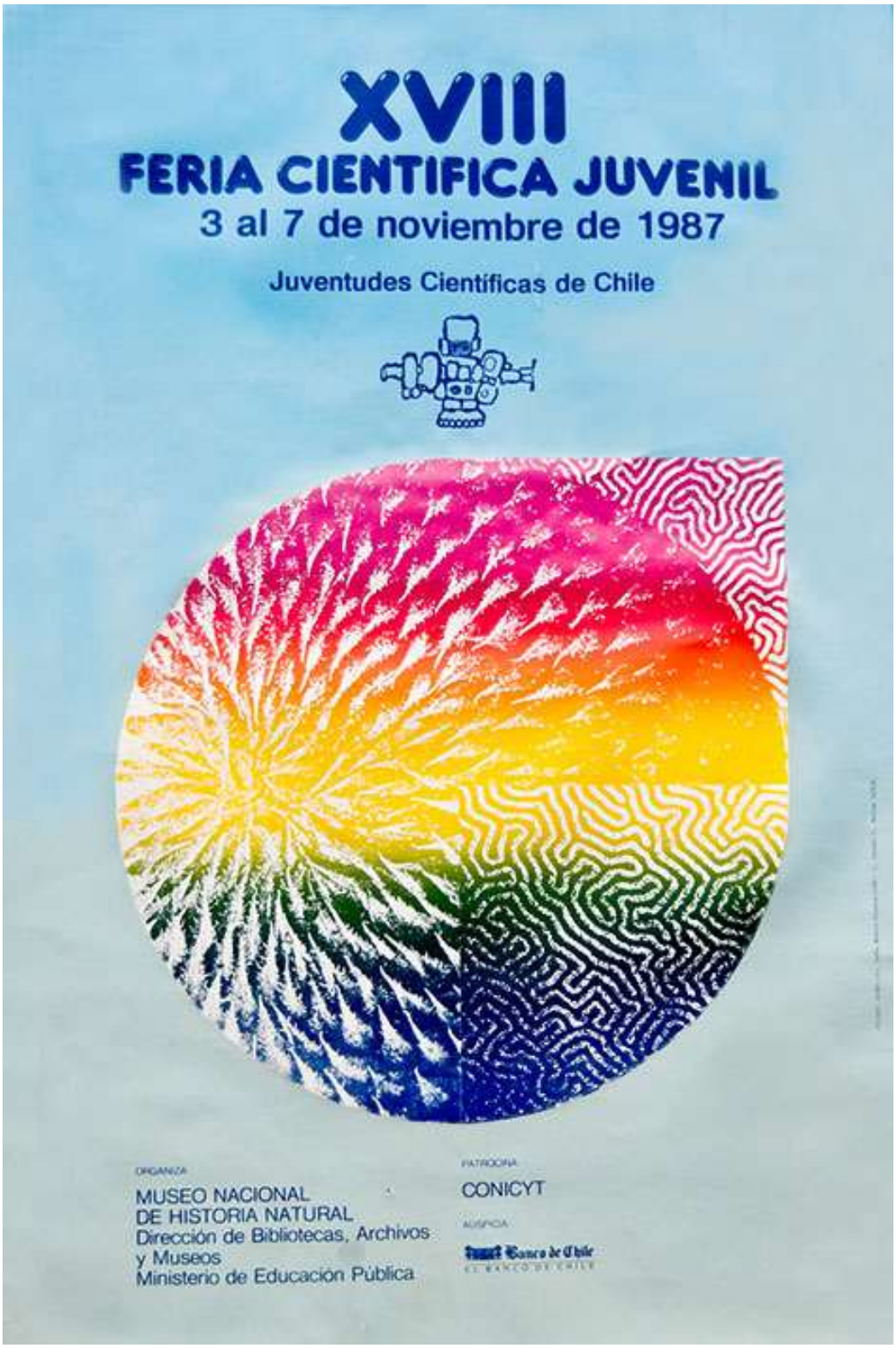
5° Feria Científica juvenil. 1974. Archivo del Autor.


IX
FERIA
CIENTIFICA
JUVENIL
ORGANIZAN JUVENTUDES CIENTIFICAS DE CHILE CON EL AUSPICIO DE CONICYT
5 AL 9 DE SEPTIEMBRE DE 1978 MUSEO NACIONAL DE HISTORIA NATURAL - QUINTA NORMAL

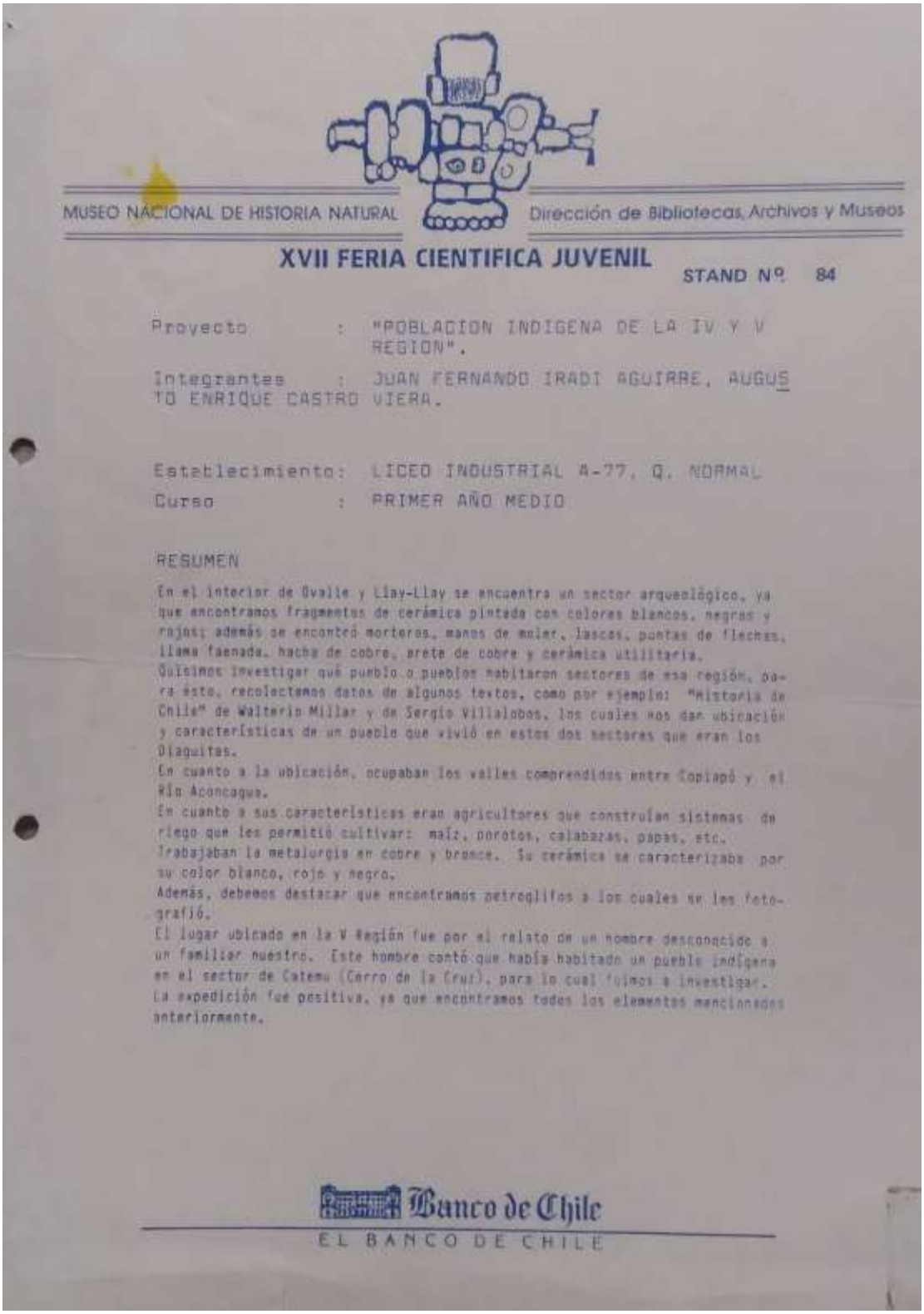
9° Feria Científica juvenil. 1978. Archivo del Autor.

11° Feria Científica Juvenil. 1980. Archivo del Autor.

12° Feria Científica juvenil. 1981. Archivo del Autor.



18° Feria Científica juvenil. 1987. Archivo del Autor.



MUSEO NACIONAL DE HISTORIA NATURAL — Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos

XVII FERIA CIENTIFICA JUVENIL STAND Nº 84

Proyecto : "POBLACION INDIGENA DE LA IV Y V REGION".

Integrantes : JUAN FERNANDO IRADI AGUIRRE, AUGUSTO ENRIQUE CASTRO VIERA.

Establecimiento: LICEO INDUSTRIAL A-77, Q. NORMAL

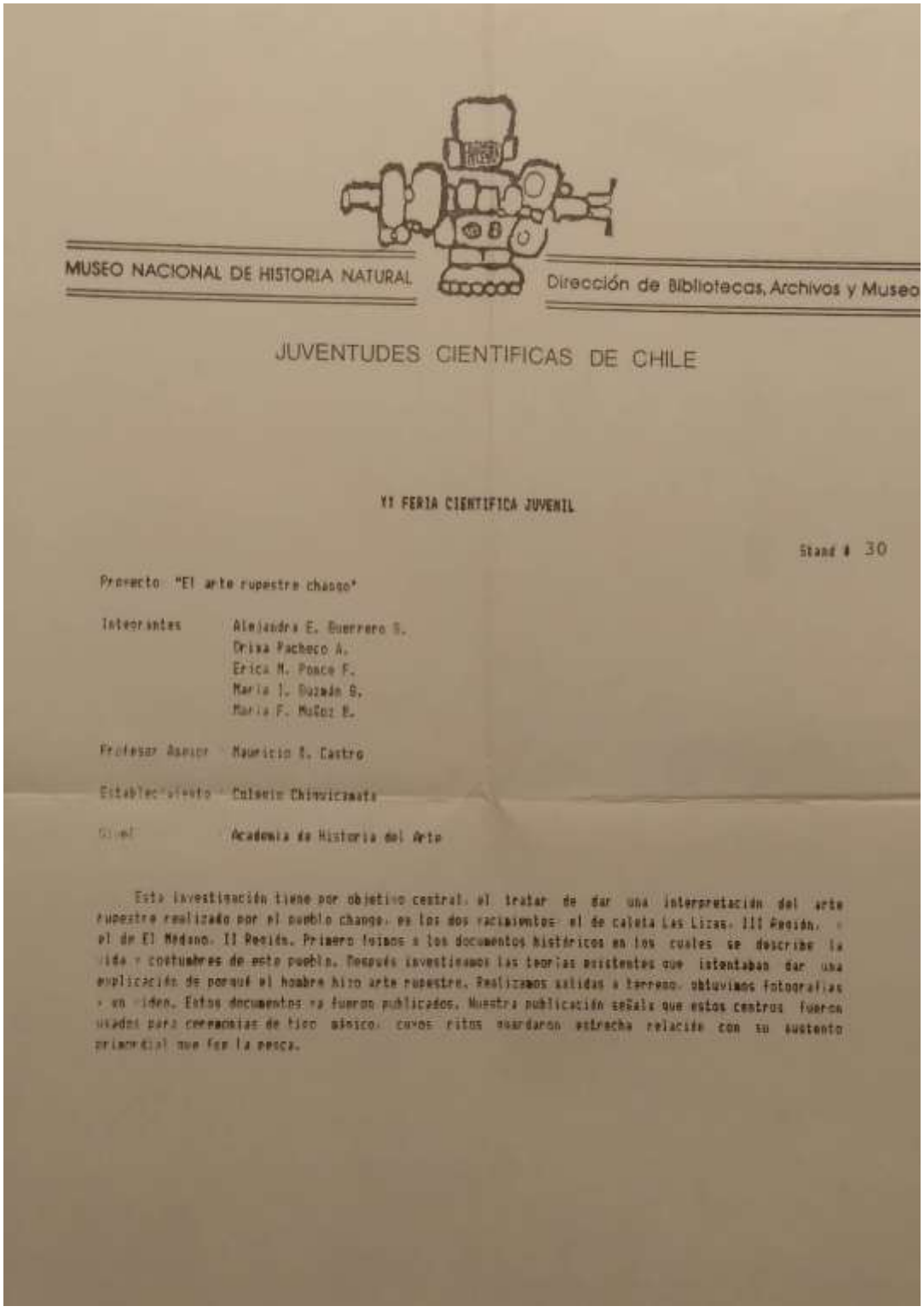
Curso : PRIMER AÑO MEDIO

RESUMEN

En el interior de Ovalle y Llay-Llay se encuentra un sector arqueológico, ya que encontramos fragmentos de cerámica pintada con colores blancos, negros y rojos; además se encontró morteros, manos de moler, lascas, puntas de flechas, llama faenada, hacha de cobre, arete de cobre y cerámica utilitaria.
Quisimos investigar qué pueblo o pueblos habitaron sectores de esa región, para esto, recolectamos datos de algunos textos, como por ejemplo: "Historia de Chile" de Walterio Millar y de Sergio Villalobos, los cuales nos dan ubicación y características de un pueblo que vivió en estos dos sectores que eran los Diaguitas.
En cuanto a la ubicación, ocupaban los valles comprendidos entre Copiapó y el Río Aconcagua.
En cuanto a sus características eran agricultores que construían sistemas de riego que les permitió cultivar: maíz, porotos, calabazas, papas, etc.
Trabajaban la metalurgia en cobre y bronce. Su cerámica se caracterizaba por su color blanco, rojo y negro.
Además, debemos destacar que encontramos petroglifos a los cuales se les fotografió.
El lugar ubicado en la V Región fue por el relato de un hombre desconocido a un familiar nuestro. Este hombre contó que había habitado un pueblo indígena en el sector de Catemu (Cerro de la Cruz), para lo cual fuimos a investigar.
La expedición fue positiva, ya que encontramos todos los elementos mencionados anteriormente.

Banco de Chile
EL BANCO DE CHILE

Formato de hoja de resumen de proyecto de investigación. Se entregaban a cada stand para entregar al público.



MUSEO NACIONAL DE HISTORIA NATURAL

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos

JUVENTUDES CIENTIFICAS DE CHILE

VI FERIA CIENTIFICA JUVENIL

Stand # 30

Proyecto "El arte rupestre chango"

Integrantes: Alejandra E. Guerrero S.
Drisa Pacheco A.
Erica M. Ponce F.
María J. Guzmán G.
María F. Muñoz B.

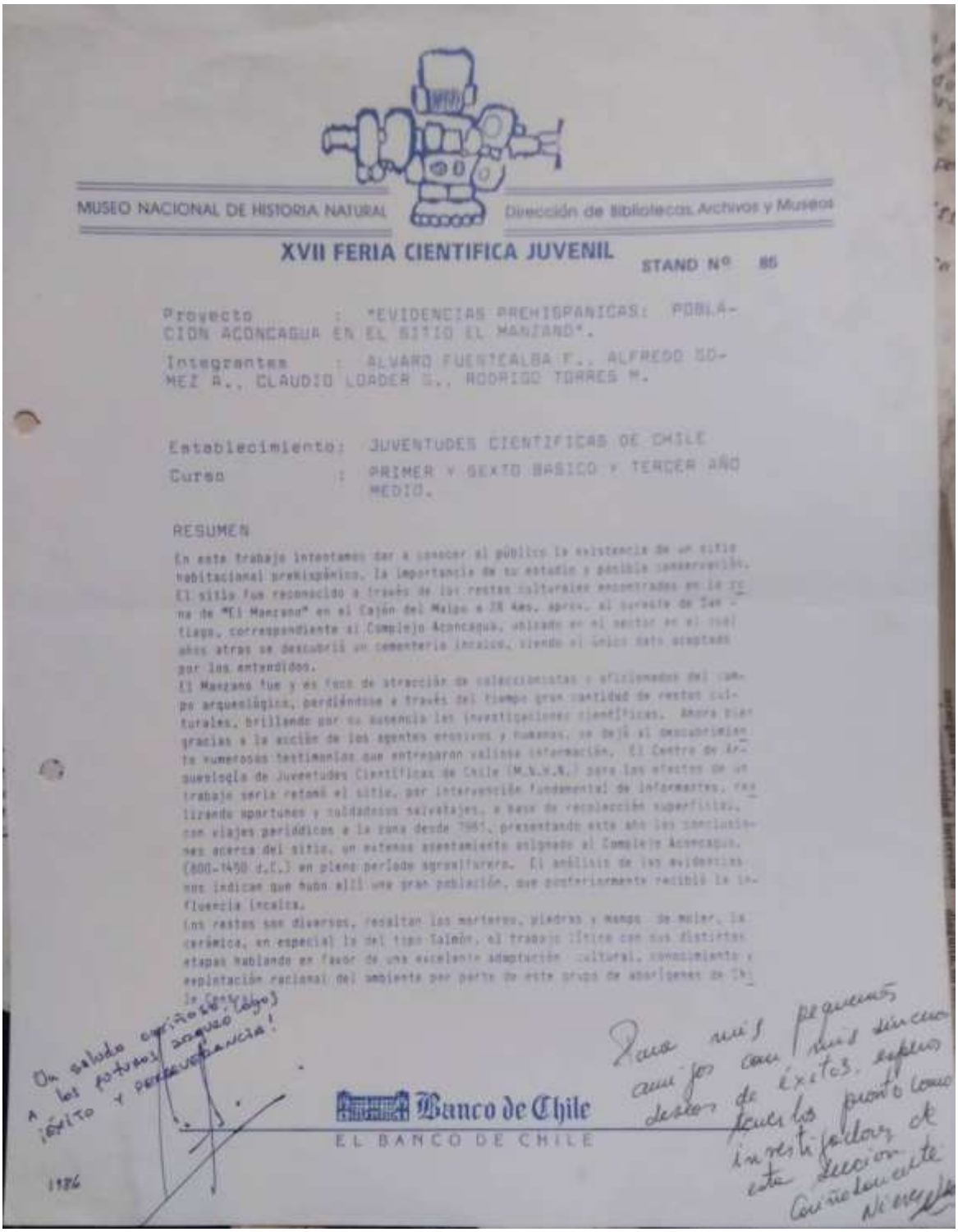
Profesor Asesor: Mauricio E. Castro

Establecimiento: Colegio Chinvicanata

Nivel: Academia de Historia del Arte

Esta investigación tiene por objetivo central, el tratar de dar una interpretación del arte rupestre realizado por el pueblo chango, en los dos yacimientos: el de caleta Las Lizas, III Región, y el de El Médano, II Región. Primero fuimos a los documentos históricos en los cuales se describe la vida y costumbres de este pueblo. Después investigamos las teorías existentes que intentaban dar una explicación de porqué el hombre hizo arte rupestre. Realizamos salidas a terreno, obtuvimos fotografías y un video. Estos documentos ya fueron publicados. Nuestra publicación señala que estos centros fueron usados para ceremonias de tipo mágico, cuyos ritos guardaron estrecha relación con su sustento primordial que fue la pesca.

Formato de hoja de resumen de proyecto de investigación. Se entregaban a cada stand para entregar al público.



MUSEO NACIONAL DE HISTORIA NATURAL — Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos

XVII FERIA CIENTIFICA JUVENIL STAND Nº 85

Proyecto : "EVIDENCIAS PREHISPANICAS: POBLACION ACONCAGUA EN EL SITIO EL MANZANO".

Integrantes : ALVARO FUENTEALBA F., ALFREDO GOMEZ A., CLAUDIO LOADER G., RODRIGO TORRES M.

Establecimiento: JUVENTUDES CIENTIFICAS DE CHILE

Curso : PRIMER Y SEXTO BASICO Y TERCER AÑO MEDIO.

RESUMEN

En este trabajo intentamos dar a conocer al público la existencia de un sitio habitacional prehispánico, la importancia de su estudio y posible conservación. El sitio fue reconocido a través de los restos culturales encontrados en la zona de "El Manzano" en el Cajón del Maipo a 28 kms. aprox. al sureste de Santiago, correspondiente al Complejo Aconcagua, ubicado en el sector en el cual años atras se descubrió un cementerio incaico, siendo el único dato aceptado por los entendidos.
El Manzano fue y es foco de atracción de coleccionistas y aficionados del campo arqueológico, perdiéndose a través del tiempo gran cantidad de restos culturales, brillando por su ausencia las investigaciones científicas. Ahora bien gracias a la acción de los agentes erosivos y humanos, se dejó al descubrimiento numerosos testimonios que entregaron valiosa información. El Centro de Arqueología de Juventudes Científicas de Chile (M.N.H.N.) para los efectos de un trabajo serio retomó el sitio, por intervención fundamental de informantes, realizando aperturas y cuidadosos salvatajes, a base de recolección superficial, con viajes periódicos a la zona desde 1981, presentando este año las conclusiones acerca del sitio, un extenso asentamiento asignado al Complejo Aconcagua, (800-1450 d.C.) en pleno período agroalfarero. El análisis de las evidencias nos indican que hubo allí una gran población, que posteriormente recibió la influencia incaica.
Los restos son diversos, resaltan los morteros, piedras y manos de moler, la cerámica, en especial la del tipo Salmón, el trabajo lítico con sus distintas etapas hablando en favor de una excelente adaptación cultural, conocimiento y explotación racional del ambiente por parte de este grupo de aborígenes de Chile Central.

Un saludo cariñoso (algo) a los futuros arqueólogos ¡Éxito y perseverancia!

Banco de Chile
EL BANCO DE CHILE

1986

Para mis pequeños amigos con mis sinceros deseos de éxitos, espero sean los primeros investigadores de esta región. Cariñosamente Nieves

Formato de hoja de resumen de proyecto de investigación. Se entregaban a cada stand para entregar al público. Firmada por los museólogos Nieves Acevedo y Miguelangel Azocar.

1° Feria Científica juvenil de Atacama. Copiapó. 1980. Organizada por el equipo encabezado por Raúl Céspedes. Museo Regional de Atacama dirigido por Miguel Cervellino. Archivo del Autor.

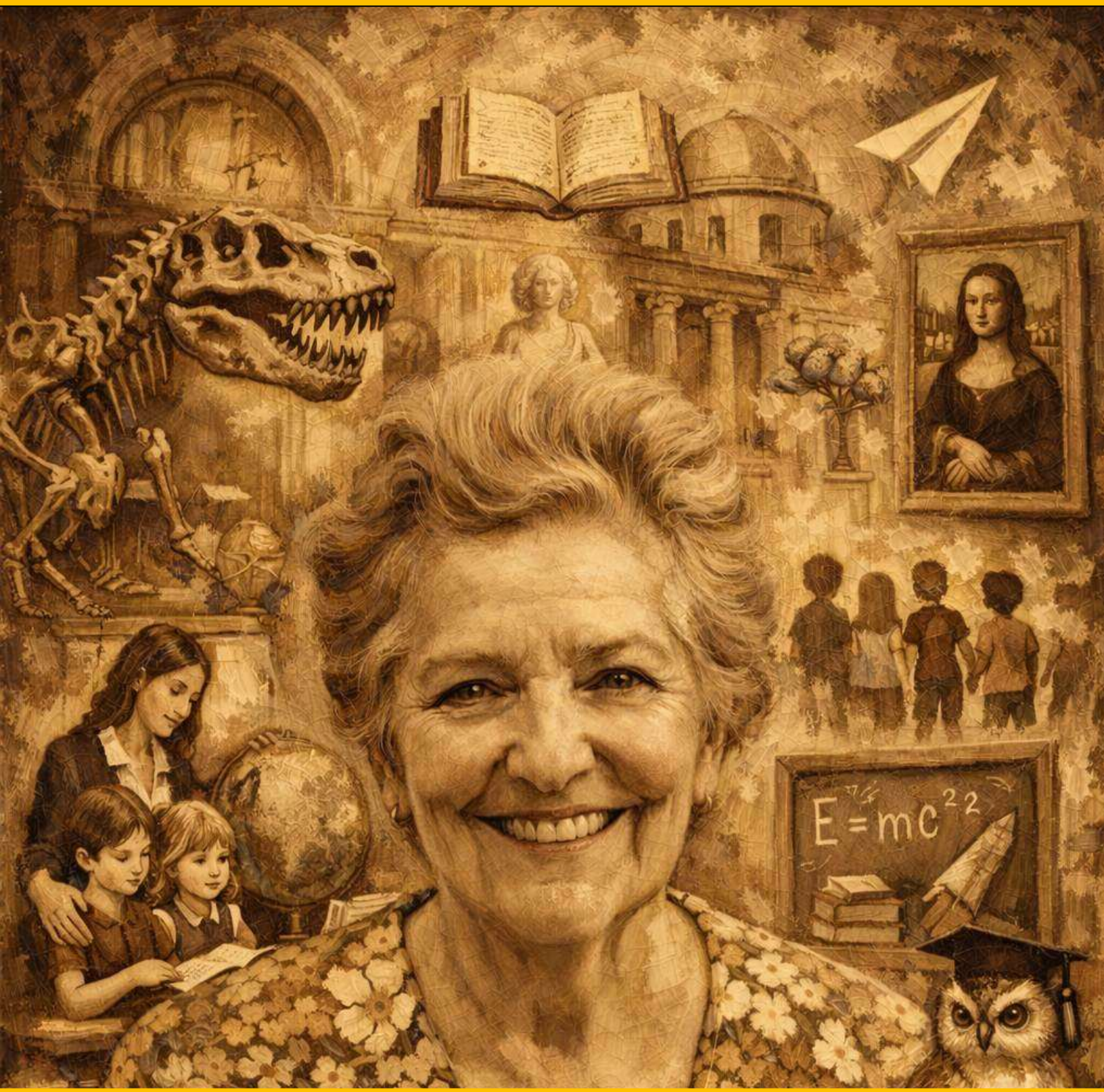
2° Feria Científica juvenil de Atacama. Copiapó. 1981. Organizada por el equipo encabezado por Raúl Céspedes. Museo Regional de Atacama dirigido por Miguel Cervellino. Archivo del Autor.

Registro de la momia del niño de Cerro El Plomo (1954), en los patios internos del Museo Nacional de Historia Natural (Fotografía completa). Archivo familia Grete Mostny, San Francisco, USA. Foto gentileza arqueólogo Rubén Stehberg.

Investigadoras de la feria Científica Juvenil. El Mercurio. Santiago. Lunes 8 de noviembre de 1971.

Jóvenes del Centro de Arqueología. Feria Científica Juvenil. El Mercurio. Santiago. Lunes 8 de noviembre de 1971.

Atribución-NoComercial-Compartirigual
4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Grete Mosty y la escuela invisible: un capítulo pionero de la Alfabetización científica en Chile

Grete Mostny Glaser (1914-1991) fue una arqueóloga chilena que tras su vasta obra científica, dejó la semilla de la dedicación incansable por la educación científica de niños y niñas desde el lenguaje de la ciencia y de los museos. Creó en 1970 las “Juventudes Científicas de Chile”, un experimento educativo tendiente a forjar el espíritu científico en adolescentes, sembrando el amor al conocimiento en cientos de jóvenes que hoy en día se desenvuelven silenciosa, pero activamente, en el quehacer científico nacional.